Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8276218
Centre d'intérêt: 54

Projet A.C.T.I.F.

Accréditation de certains types d'initiatives de formation : rapport final / [Projet A.C.T.I.F.] ; Denis Lebel, Jean-Marie Morand. -- Québec : Collège de Limoilou, 1973.
86 p. ; 28 cm.

Cote Dewey: 378.176'09714/P964a Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Accréditation *Innovation en éducation *Apprentissage *Crédit *Projet d'étudiant *Auto-éducation *Reconnaissance des acquis *Pédagogie ouverte *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ACTIF (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Initiatives de formation *Apprentissage autonome

---

Rapport faisant le bilan, pour 1972-1973, du projet ACTIF (Accréditation de certains types d'initiatives de formation) qui s'appuyait sur le postulat suivant: un étudiant peut, par une démarche d'apprentissage autonome, centrée sur ses intérêts et ses goûts, atteindre des objectifs équivalents à ceux d'un ou de plusieurs cours. Le projet proposait la mise en place de moyens devant permettre la reconnaissance de ces activités en crédits. Les étudiants étaient encouragés à proposer des projets d'apprentissage et à choisir les cours appropriés, sous la surpervision de professeurs-répondants pour chacun des projets postulés. Le rapport situe l'expérience dans son contexte (étudiant et collège), puis décrit le projet: antécédents, fonctionnement, évaluation pédagogique, évaluation administrative.

Bien que le projet ACTIF soit jugé par certains comme un élément d'intégration au système et par d'autres comme une antichambre au "dropping out", le rapport le considère comme un instrument de changement pédagogique positif, à l'égard des attitudes et des comportements des étudiants et des professeurs aussi bien que des structures pédagogiques. Les auteurs du rapport recommandent que, dès septembre 1974, le collège de Limoilou adopte comme politique permanente d'accréditer les activités d'apprentissage autonome dans un encadrement pédagogique et administratif inspiré de la formule du Projet ACTIF.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8270036, 8270448, 8270449
Financement: Bénéficiaire - Collège de Limoilou
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270218

RAPPORT FINAL
1972 73

ACCREDITATION DE CERTAINS TYPES D' INITIATIVES DE FORMATION

DENIS LEBEL
JEAN-MARIE MORAND
College de Limoilou

OCTOBRE 1973

E D U Q 8270218

COLLEGE D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL DE LIMOILOU
801, 121ème Rue, Québec 3e

ACCREDITATION DE CERTAINS TYPES D'INITIATIVES DE FORMATION

RAPPORT FINAL

DENIS LEBEL
JEAN-MARIE MORAND

OCTOBRE 1973

COLLEGE D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL DE LIMOILOU

801, 12ème rue, Québec

Monsieur Fernand Gauthier
Directeur du Service de la
recherche et du développement
Direction générale de l'enseignement collégial

Québec, le 10 octobre 1973.

Monsieur le Directeur,

Il nous fait plaisir de vous soumettre aujourd'hui le rapport final de l'expérience d'Accréditation de Certains Types d'Initiatives de Formation (Projet A.C.T.I.F.), réalisée en 1972-1973, dans le cadre du Programme de Subventions de Recherche et Expérimentation dans les Cegeps.

Le projet A.C.T.I.F. s'inscrit dans une suite de recherches et d'expériences entreprises depuis 1971, dans le domaine de l'accréditation des activités étudiantes. Nous y avons vu une voie pour matérialiser dans notre milieu la "[illegible] organique de l'éducation". Le projet A.C.T.I.F. se poursuit [illegible] avec quelques modifications et nous songeons à l'intégrer [illegible] 1974, au fonctionnement régulier du Collège.

Nous nous devons de souligner aussi l'excellent travail accompli par toute l'équipe que sait animer avec succès le responsable du Service de recherche et d'expérimentation de notre Collège, monsieur Denis Lebel.

Je vous prie d'accepter, Monsieur le Directeur, l'expression de nos sentiments distingués.

Le Directeur Général,

Roland Rochon

RR/dz

TABLE DES MATIERES

		PAGE
	Lettre de présentation	1
	Table des matières	2
0.	Destination: Tablettes !	4
1.	L'étudiant	5
	1.1 Ses antécédents académiques	5
	1.2 Pourquoi le cegep ?	5
	1.3 Les attentes de l'étudiant	7
2.	Le collège	9
	2.1 Ce que la société attend du collège	9
	2.2 Comment les étudiants voient le cegep	9
	2.3 Comment se définit le Collège de Limoilou	10
	2.4 La véritable fonction d'un collège	12
3.	Le Projet A.C.T.I.F.	13
	3.1 Les antécédents du Projet A.C.T.I.F.	13
	3.1.1 Expérience de Créditation des activités parascolaires (Hiver-71)	
	3.1.2 Expérience de Créditation d'activités éducatives (Hiver et Eté 72)	
	3.1.3 La naissance du Projet A.C.T.I.F.	
	3.1.4 Le développement des activités d'apprentissage autonome	
	3.2 Le fonctionnement du Projet A.C.T.I.F.	17
	3.2.1 En quoi consistait le Projet A.C.T.I.F.	
	3.2.2 Le cheminement d'un projet étudiant	
	3.2.3 Un certain pragmatisme	
	3.3 Evaluation pédagogique	21
	3.3.1 Nouvelles préoccupations pédagogiques	
	3.3.2 L'étudiant et son projet	
	3.3.3 L'étudiant et le professeur-répondant	
	3.3.4 L'étudiant et la personne-ressource	
	3.3.5 L'influence du Projet A.C.T.I.F. sur le milieu	

.../3

3.4 Evaluation administrative du Projet A.C.T.I.F. 33

3.4.1 L'information 33
3.4.2 L'intégration à l'administration pédagogique 34
3.4.2.1 La programmation
3.4.2.2 La gestion des dossiers
3.4.3 Les ressources humaines 39
3.4.4 Les ressources matérielles 42
3.4.4.1 La répartition des subventions
3.4.4.2 Nature des demandes
3.4.4.3 Problèmes de locaux
3.4.4.4 Attitudes des étudiants face aux ressources matérielles

4. Conclusions 45

4.1 A.C.T.I.F.: élément d'intégration au système 45
4.2 A.C.T.I.F.: antichambre au "dropping-out" 45
4.3 A.C.T.I.F.: instrument de changement pédagogique 46
4.3.1 Changement dans les attitudes et les comportements
4.3.2 Changements institutionnels
4.4 Recommandations 48

ANNEXE I: Résumé des quatre-vingt cinq projets acceptés 49
ANNEXE II: Tableau synoptique des opinions des étudiants et des professeurs sur le Projet A.C.T.I.F. et les cours réguliers 65
ANNEXE III: Politique du département de Philosophie sur l'acceptation des projets "actifs" 69
ANNEXE IV: Lettre d'André Turgeon à Denis Lebel 74
ANNEXE V: L'accréditation d'activités étudiantes: où en est le Projet A.C.T.I.F. 80
ANNEXE VI: Liste des collaborateurs 85

0. Destination: tablettes:

Le présent rapport est destiné à aller dormir sur les tablettes de différents bureaux dans les cegeps, au Ministère de l'Education et, peut-être aussi, dans certaines chambres d'étudiants: lu ou non, ou même feuilleté, quelle différence...?
C'est dommage... mais c'est ainsi.

La vérité, c'est qu'un rapport d'une expérience - même fascinante par moments - ne peut communiquer la vie, le souffle qui animait cette expérience. Il ne peut la faire revivre au lecteur. Sa principale utilité, c'est d'en amener les participants à faire le point, à se situer, à éclaircir entre eux le cheminement qu'ils ont vécu à travers elle et à tenter d'en tirer un bilan.

Communiquer ce bilan est une tâche plus ardue. Toute expérience se déroule dans une conjoncture d'éléments relevant des institutions, des tendances idéologiques en présence et même des personnes impliquées.

Le rapport final du Projet A.C.T.I.F. semblant être promis à une assez large diffusion (vu le nombre de tablettes intéressées), il nous est apparu utile de situer cette expérience dans son contexte avant de tenter d'en faire une évaluation. Les deux premiers chapitres porteront respectivement sur l'étudiant et sur le cegep. A ceux qui ont suivi de près le Projet A.C.T.I.F., c'est peut-être vouloir remonter au déluge! Mais cette lecture sera plus utile à ceux qui ne sont pas du Cegep ni même du réseau collégial.

Une fois le contexte mieux connu, le lecteur apprendra comment le Projet A.C.T.I.F. a vu le jour et en quoi consistait son fonctionnement. Suivront une perspective pédagogique, puis une perspective administrative.

Après une brève conclusion, le lecteur pourra prendre connaissance, en annexe, du contenu de différents projets étudiants réalisés dans le cadre de cette expérience, de l'opinion des étudiants et des professeurs y ayant participé et de quelques évaluations plus personnalisées.

.../5

Enfin, avec cette paix intérieure qu'apporte la satisfaction du devoir accompli, chacun pourra déposer ce rapport sur sa tablette, à un endroit bien en évidence, nous l'espérons.

1. L'étudiant

On a écrit beaucoup sur le cégépien; on a souvent tenté de le définir, de l'analyser, de le mesurer. Nous n'entendons pas reprendre ces travaux. Nous voulons simplement tenter de communiquer la perception de l'étudiant que partageaient les membres de l'équipe de coordination du Projet A.C.T.I.F.

1.. Ses antécédents académiques.

Quand un cégépien parle de sa formation secondaire, c'est rarement en des termes élogieux. Il parle de l'anonymat des grandes polyvalentes, des contrôles disciplinaires tâtillons, des cours "plates", des professeurs désabusés, des examens "stressants". Parfois, il rappelle une activité parascolaire intéressante, un groupe d'amis plaisant ou un professeur plus sympathique: mais comme une exception, dans un grand ensemble où dominent l'autoritarisme et la tradition. Il a ressenti une certaine dépersonnalisation: il parle du "moule"...

Quant à l'information scolaire, il l'a décrite comme un fouillis: quelques heures d'information officielle sur les structures scolaires, rien ou peu de chose sur la vie au collégial. Cette information officielle est généralement inondée par la rumeur, omniprésente. Il est question de l'élimination à l'université, des problèmes de débouchés dans les options professionnelles, des cours de mathématiques au cégep. On parle, comme de noir et de blanc, de telle institution privée où l'on donne des "bons cours" et de tel cégep où "tout le monde passe". On bâtit un mythe autour du cégep: un milieu dur, paraîtrait-il, où l'étudiant est abandonné à lui-même, sans règlement, sans surveillance. Et pourtant il finit bien par y parvenir, puisque les cégeps débordent d'étudiants!

1.2 Pourquoi le cégep?

Qu'est-ce qui pousse la plupart des étudiants de secondaire V à faire le pas qui les mène au cégep?

.../6

Leur choix de carrière? Il est permis d'en douter. L'orientation professionnelle au niveau secondaire est loin d'être définitive. Il y a de nombreux cas de ré-orientation au niveau collégial. D'ailleurs le climat dans lequel se fait le choix de l'orientation au niveau secondaire, ne semble pas propice à des décisions éclairées: tel étudiant choisit selon ses "chances" d'être admis, tel autre selon les prérequis les moins difficiles, et ainsi de suite. D'autre part, il semble de plus en plus clair que l'orientation à ce niveau, entrainant dès lors une spécialisation, est prématurée, par rapport au développement de l'étudiant et à l'information dont il dispose.

L'étudiant vient-il au collège à cause de son goût pour les études? Pas davantage. L'évaluation qu'il fait de sa formation secondaire n'incite pas à croire qu'il a pu développer un goût profond pour les études et le travail intellectuel. Les témoignages de professeurs du collégial vont dans le même sens, lorsqu'ils affirment devoir "motiver" les étudiants.

S'y dirigerait-il alors par ambition? Dans certains cas, c'est bien clair: oui! Pour ces étudiants, l'option est définie: ils veulent réussir dans la vie, avoir un bon emploi, un gros salaire, etc. Ils sont prêts à prendre les moyens pour y arriver. Ils veulent des "bons cours", ils sont généralement disposés à travailler fort, s'il le faut. Ils acceptent les règles du jeu: que le plus fort gagne... plus d'argent.

Mais c'est là le fait d'une minorité. La majorité des étudiants qui accèdent au cégep, y arrivent comme portés par une vague, plus forte qu'eux et qu'ils ne comprennent pas tellement. Nous avons tenté d'en sonder les courants, à partir de rencontres avec les étudiants, de discussions avec les conseillers pédagogiques (A.P.I.) et de recherches effectuées par des étudiants dans le cadre d'un projet "actif" (projet no 73, voir annexe 1) sur le Rendement scolaire versus les classes sociales.

Présentement nous sommes plutôt d'avis que les raisons de la présence au collège des étudiants sont généralement extérieures à leur personne. Les deux principaux facteurs que nous avons identifiés proviennent du système social: l'un joue négativement, l'autre positivement, les deux s'inter-influencent.

Le facteur négatif, c'est la peur que ressentent

.../7

les étudiants à l'idée d'entrer immédiatement sur le marché du travail: peur légitime, car les conditions actuelles du marché du travail pour les 17-20 ans sont tout-à-fait déplorables. Sans préparation adéquate, sont promis au chômage saisonnier ou chronique ou, au mieux à des emplois mal rémunérés, sans sécurité et, généralement, sans intérêt. L'abandon des études signifierait en outre temps la prise en charge de leur autonomie financière. Plusieurs n'ont ni le goût ni le courage d'assumer ce triste sort. Et, si l'idée de deux ou trois ans de cégep ne les emballe pas, elle leur répugne moins que l'accès immédiat au marché du travail.

Le deuxième facteur, c'est l'influence sociale. En premier lieu, celle de la famille. Pour plusieurs parents, il serait inacceptable que leur enfant - si doué, cela va de soi - ne fasse pas d'études. Ils projettent dans leurs enfants des ambitions personnelles déçues. A la fin du secondaire ou au début du collégial, les relations de dépendance ou d'influence entre les parents et l'étudiant ne paraissent pas éclaicies. De plus l'origine sociale des étudiants semble avoir une influence notable sur la durée de leurs études et sur leur orientation. Certaines conclusions préliminaires d'une recherche entreprise par un groupe d'étudiants (Projet "actif" No 73, voir annexe 1) sont sur ce sujet très révélatrices. Ainsi, telle paroisse de l'agglomération de Québec ne fournit qu'exceptionnellement des étudiants de niveau collégial; telle autre, par contre, en fournit beaucoup mais surtout au secteur professionnel: ceux d'entre eux qui se glissent au général ont plus de difficultés que la moyenne et, souvent, se réorientent vers le professionnel. dans certaines paroisses, presque tous les jeunes fréquentent une institution collégiale. La courbe de fréquentation scolaire semble suivre celle des revenus des parents: de là à conclure que l'école reproduit les classes sociales, il n'y a qu'un pas,... que nous franchirons allègrement, avant de revenir à notre sujet. Ces conclusions révèlent un certain déterminisme social sur la fréquentation des écoles, des collèges et des universités. Aussi,dans un milieu social donné, on ne se pose pas la question: pourquoi aller au collège? On va au collège! C'est tout.

1.3 Les attentes de l'étudiant.

Que nous ayons décrit l'étudiant comme balloté par les événements n'enlève rien au fait de ses pré-

.../8

occuppations personnelles sur ce qu'il est, sur ce qu'il devient. En effet, nous sommes convaincus que dans chaque étudiant, dans chaque être humain se déroule une aventure absolument unique, exclusive, que lui seul peut pénétrer. Généralement, il ne peut en communiquer que des fragments. Nous avons été tentés de reconstituer, bribe par bribe, les pôles où convergent les attentes plus profondes des étudiants à l'égard du cégep.

La première de ces attentes serait que le collège constitue un milieu suffisamment stimulant et possède suffisamment de ressources disponibles pour permettre d'entreprendre ou de poursuivre un développement personnel qui les mènera à la découverte et à l'affirmation de leur identité, de leurs valeurs personnelles, de leurs talents. Ils attendent que le collège stimule chez eux la production d'une oeuvre qui intègrerait et consoliderait valeurs, connaissances et habiletés, qui développerait leur compétence à fonctionner dans un corps social, qui améliorerait leur compréhension des relations humaines, et qui leur permettrait d'acquérir une méthodologie appropriée à leur personnalité.

Une autre attente rejoint cette recherche d'identité: c'est le développement d'une certaine autonomie face à leur famille. A proprement parler, ils ne comptent pas tellement sur le cégep, comme institution, pour atteindre cet objectif; mais ils pensent régler ce problème durant leurs deux ou trois ans de cégep. Le passage du secondaire au collégial avec la fin de l'adolescence: les séquelles d'une adolescence inachevée apparaissent parfois au niveau collégial.

2. Le collège

Nous allons tenter de voir maintenant comment le collège répond ou ne répond pas à ces attentes.

2.1 Ce que la société attend d'un collège

Sans revenir sur la grande question de la place de l'école dans la société, nous allons, à grands traits, décrire un peu ce que la société attend des institutions scolaires de niveau collégial.

On perçoit d'abord leur rôle économique: assurer une préparation immédiate ou éloignée au marché du travail, ce qui implique que le premier mandat du collège est de transmettre - ou de faire acquérir - les connaissances techniques et scientifiques nécessaires pour que l'étudiant devienne un producteur efficace. Dans la conjoncture économique actuelle, certains attribuent un autre rôle au collège: celui de retarder l'accès au marché du travail de certaines catégories d'âges particulièrement populeuses. Pour éviter de détériorer davantage le marché du travail - et du chômage - on compte sur les collèges pour tenir occupés le plus grand nombre possible de jeunes travailleurs.

Mais les attentes de la société se situent aussi au niveau culturel et social. Elle demande ne pas de transmettre les valeurs, les symboles et la façon de vivre du milieu. Elle est plus chatouilleuse sur ce point que sur le premier. Qu'on se rappelle seulement les réactions de la presse, des hommes politiques et des groupes de pression, quand des étudiants contestent le moindrement ou font preuve d'une certaine originalité.

2.2 Comment les étudiants voient le cégep

La majorité des étudiants perçoivent d'abord le cégep comme une grosse boîte administrative: la hiérarchie est complexe, on ne sait pas "qui s'occupe de quoi". Les contraintes administratives paraissent toujours trop nombreuses: régime pédagogique, loi de la programmation, procédures d'abandon de cours ou de changement d'orientation, procédures de réservations de locaux ou d'équipement.

Ils sentent que le cégep est riche en ressources de toutes sortes, mais que cette richesse ne leur appartient pas.

.../10

Les administrateurs sont des inconnus: ils sont soit dans leur bureau, soit en réunion à régler froidement des problèmes. Un étudiant parvient: à connaître plus personnellement un administrateur ou un professionnel, c'est à lui qu'il s'adressera la plupart du temps pour n'importe quelle question relevant de l'administration du collège: il cherche le raccourci qui lui évitera la filière administrative officielle, trop rigide et trop complexe. Les conseillers pédagogiques (A.P.I.) et les animateurs écopent plus souvent qu'à leur tour dans ce contexte.

Quant aux professeurs, ils sont perçus généralement comme des spécialistes, centrés sur leur discipline. En classe, ils sont tout-puissants, mais, en dehors, ils deviennent des "citoyens" ordinaires du cégep, sans grande influence. Il y a les "donneurs de cours" et les autres. Les donneurs de cours sont les plus nombreux, et les étudiants s'en accomodent pas trop mal, sans chercher à les connaître davantage. (Dans certains cas, à la fin de la session on ignore même encore leur nom.) Les autres sont ceux qui sont fascinés par une méthode pédagogique non magistrale: utilisation de l'audio-visuel, travail d'équipe, recherche, création collective, etc. Si les étudiants participent au choix de la méthode, ils se sentent plus "embarqués", plus critiques, plus motivés; le professeur est alors plus accessible, il devient une personne-ressource disponible, ses étudiants communiquent plus personnellement avec lui, qu'ils ne le font avec les autres professeurs. Si le choix de la formule se fait sans eux, ils la subissent et sont, sauf exception, plus agacés par celle-ci que par "bon cours magistral".

2.3 Comment se définit le collège de limoilou.

Depuis quelques années, le collège de Limoilou, tente, par une démarche impliquant de plus en plus de monde: professeurs, étudiants et administrateurs, de définir ses objectifs. Nous vous livrons, tirée d'un document intitulé Rapport du Comité chargé d'expiciter les Objectifs et Politiques du Collège, la plus récente formulation des Principes directeurs et des Objectifs du collège.

Principes directeurs:

- l'individu est capable de se développer par lui-même et il mérite qu'on lui fasse confiance;

.../11

- l'étudiant est l'agent principal de sa formation;
- le professeur est un agent secondaire;
- l'administratif est au service du pédagogique.

Objectifs du Collège:

- contribuer à rendre l'individu plus conscient de lui-même et de ses potentialités;
- aider l'individu à développer ses potentialités sur les plans cognitif, affectif et psychomoteur;
- contribuer à rendre l'individu capable de développer une attitude critique à l'endroit de la société;
- contribuer à former des individus compétents dans les différents domaines technologiques, scientifiques et artistiques;
- contribuer à rendre l'individu apte à assumer la priorité du bien commun;
- contribuer à rendre l'individu tolérant;
- contribuer à rendre l'individu autonome.

Ces énoncés indiquent une orientation que nous trouvons sympathique et qui pourrait répondre aux attentes que nous avons perçues chez l'étudiant. Toutefois la pratique est plus terne. A l'intérieur du collège, d'abord, ces principes et ces objectifs ne rallient pas l'unanimité. De larges secteurs de "l'opinion publique collégiale", sans s'y opposer ouvertement, les considèrent comme du verbiage oiseux, coupé des problèmes quotidiens. D'autre part, il existe aussi les contraintes externes: un collège possède-t-il suffisamment d'autonomie pour poursuivre de tels objectifs? Nous en doutons fort. Le régime pédagogique, les descriptions de cours - centrées sur le contenu - les prérequis universitaires, les normes budgétaires, la norme 1/15, l'augmentation continuelle de la charge de travail des professeurs, les exigences de certaines corporations professionnelles,

.../12

ect... sont autant d'obstacles au respect de ces principes et à la poursuite de ces objectifs.

2.4 La véritable fonction d'un collège

A partir des attentes des étudiants et à la lumière des principes directeurs et des objectifs du collège, comment définir la fonction réelle d'un cégep?

Nous croyons qu'un cégep doit devenir un lieu privilégié de la communication entre individus et entre groupes. Il n'est peut-être rien de plus satisfaisant et de plus enrichissant pour un humain que de communiquer profondément avec son semblable d'une façon réciproque qui engage toutes les composantes de la personnalité.

Mais comment réaliser une telle communication dans un contexte scolaire? Le besoin est pourtant ressenti: les cours magistraux n'en sont qu'un pénible sous-produit. Les collèges possèdent ou peuvent posséder - ou enfin devraient posséder - les ressources humaines et matérielles pour créer un environnement stimulant pour l'étudiant, un milieu qui lui permette de créer, de se définir, de se développer.

Il faut libérer la parole: cela a déjà été dit. Nous complétons: il faut libérer les langages. Il faut permettre à l'étudiant de se prolonger dans et par les moyens qui lui semblent les mieux appropriés. Le collège doit mettre l'étudiant en contact avec un grand nombre de formes de communication: la parole et l'écrit, bien sûr, mais aussi le geste, la photographie, l'expression corporelle, l'informatique, le mime, la télévision, les arts plastiques, la musique, ce, dans un climat de liberté, de libération!

Est-ce rêver en couleur?

3. LE PROJET A.C.T.I.F.

3.1 Les antécédents du Projet A.C.T.I.F.

Le Projet A.C.T.I.F. s'est déroulé de septembre 1972 à août 1973. Sa poursuite, avec certaines modifications que nous avons proposées, a été autorisée par la Digec pour l'année scolaire 73-74.

Ses antécédents remontent peut-être à la contestation de 1968. Dans les sessions qui suivirent, on parla beaucoup dans les milieux progressistes du cégep de la créditation des activités parascolaires. Les requêtes venaient surtout des étudiants alors membres du Conseil d'administration, de la Commission pédagogique, de divers comités, participant à la Coop, à la radio étudiante, au journal, etc. La plupart trouvaient que ces activités, formatrices en elles-mêmes, prenaient beaucoup de leur temps, sans compensation officielle au dossier scolaire. D'autre part la dispersion des étudiants dans différentes activités, dans le même temps cependant, se traduisait souvent par des performances académiques peu reluisantes. Leurs confrères des équipes sportives intercollégiales obtenaient une équivalence pour des cours d'éducation physique.

3.1.1 Expérience de Créditation des activités parascolaires (hiver 1971)

L'idée fit son chemin.
A l'automne 1970, l'administration pédagogique bâtit un projet appelé Expérience de Créditation des Activités parascolaires. A ce moment l'administration était sensible aux revendications étudiantes et, même tentait de les devancer.

Venue "d'en haut" cette expérience eut des résultats auxquels il fallait s'attendre. Le projet lui-même, évalué à la lumière des expériences qui ont suivi, ce qui ne lui rend pas tellement justice, se caractérisait par sa timidité et sa lourdeur administrative. Tout était mis en place pour encadrer l'étudiant, mais rien n'avait été prévu pour le stimuler. On prévoyait deux niveaux de décision: une équipe responsable, composée de onze personnes dont six professeurs et cinq administrateurs, et une équipe de réalisation composée de trois personnes, dont un professeur. L'administration rencontra certaines difficultés à mobibiser des professeurs pour combler les postes ou pour agir comme

.../14

"conseillers" auprès des étudiants.

La réponse fut presque nulle. Dix étudiants présentèrent chacun un projet (les projets de groupes n'étaient pas admissibles). Huit furent acceptés et conduisirent les étudiants à la créditation d'un cours (c'était le maximum de cours permis par projet). La sélection se faisait selon la conformité des objectifs du projet avec ceux du cours demandé.

En réalité, les huit projets acceptés n'étaient pas des parascolaires. C'était plutôt des projets de travaux longs, sur un sujet donné, traité dans un cours qui ne s'offrait pas au collège à ce moment là.

Cette expérience n'a pas comblé les espoirs qu'on y avait investis. Mais elle avait ouvert une porte, une porte qu'on ne devait tarder à réutiliser.

3.1.2 Expérience de Créditation d'activités éducatives (hiver 1972)

En 1971, le Collège eut droit, encore une fois, à des "événements d'octobre". L'occasion fut la publication d'un rapport d'un comité de la Commission pédagogique sur le problème des relations entre le secteur général et le secteur professionnel. La principale conclusion du rapport était que si l'intégration du général et du professionnel ne s'était pas faite dans les quatre années d'existence du Cégep, c'est que les spécialités étaient trop cloisonnées, les programmes trop chargés, surtout au professionnel, et que les étudiants et les professeurs des deux secteurs n'avaient pas suffisamment d'occasion de se rencontrer et de se connaître. La solution suggérée fut de prolonger le cours collégial d'un an. Le titre du rapport était pour le moins provocateur: il n'y aura pas de finissants en mai 72 à Limoilou. La presse régionale, écrite ou électronique, s'en empara et exploita son caractère sensationnel. Il n'en fallait pas plus!

Le lendemain vit débrayage général des étudiants. Le ballon fut vite dégonflé. La discussion tourna au pourquoi et au comment de la formation collégiale. L'assemblée des étudiants invita tout le monde à "comparaître" et à s'expliquer: professeurs, administrateurs, Digec, etc... Les professeurs se rendirent à l'invitation des étudiants; on tint même des "audiences" spéciales au sujet des cours de français et de philosophie. Le directeur général et le Directeur des services pédagogiques passèrent un après-midi sur la sellette, pour répondre de l'administration. La Digec

.../15

fit connaître qu'il n'entrait pas dans ses priorités de participer à des journées d'études étudiantes. (Une délégation de la Digec devait cependant venir au Collège par la suite, dans le cadre d'une tournée des cégeps).

Le climat de ces journées d'étude fut moins agressif qu'inquiet: on avait réussi à dire ce dont on ne voulait plus, mais on avait du mal à préciser ce qu'on désirait. Vers la fin de la semaine, les étudiants adoptèrent un manifeste: Le cégep: y vivre ou le quitter, qui endossait les conclusions du rapport 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Education: L'Activité Educative. Ces conclusions rallièrent l'opinion des professeurs et des administrateurs. Un comité multipartite fut mis sur pied pour promouvoir et coordonner la poursuite des objectifs proposés par le Rapport du Conseil Supérieur de l'Education.

Ce comité entreprit une consultation auprès de toutes les constituantes (étudiants, professeurs, employés de soutien et administrateurs) du cégep pour connaître les moyens qu'on souhaitait voir mettre en oeuvre pour parvenir à une "conception organique de l'éducation". Seuls des étudiants présentèrent quelques propositions: une vingtaine de projets d'apprentissage différents, allant d'un atelier d'expression corporelle à la fabrication d'un laser à gaz. La plupart avait un point commun: ils demandaient au collège une reconnaissance officielle en crédits. Le comité conclut que ceux-ci pouvaient être réalisés durant la même année si on leur fournissait un encadrement administratif s'inspirant des éléments positifs de l'expérience de Créditation d'activités parascolaires.

Ce qui fut fait. L'équipe chargée du projet était composée d'un étudiant, d'un professeur, d'un conseiller pédagogique (A.P.I.) et du responsable de la recherche et de l'expérimentation. Le déroulement de cette Expérience de Créditation d'activités éducatives s'étendit à l'hiver et à l'été 1972. Le rapport final de cette expérience, publié au collège de Limoilou en octobre 1972, fut reproduit dans le Bulletin des Affaires Etudiantes, du M.E.Q., Volume 3, Numéro 6, 1973.

3.1.3 La naissance du Projet A.C.T.I.F.

Au moment où s'engageait l'Expérience de créditation d'activités éducatives, le Service de la Recherche et du développement de la Digec annonçait son programme de subventions à la recherche et l'expérimenta-

.../16

tion dans les cégeps (hiver 1972).

Le déroulement des projets étudiants en cours nous permit d'identifier certaines lacunes que nous allions pouvoir combler à l'aide d'une subvention spéciale de la Digec. Identifions ces lacunes:

- manque de disponibilité des personnes-ressources qui assumaient ce rôle en surplus de leur tâche normale d'enseignement;
- difficultés financières des projets étudiants impliquant des ressources matérielles;
- gestion particulière des dossiers des étudiants participant à l'expérience.

Le Projet A.C.T.I.F. fut donc bâti principalement à partir de l'expérience de ces projets étudiants. Il ne se voulait que le prolongement administratif des attentes que les étudiants exprimaient. Le principal mérite du responsable est peut-être d'avoir réussi, après beaucoup de labeurs et de transes sémantiques, à lui trouver un nom qui le décrit si bien !!!!

3.1.4 Le développement des activités d'apprentissage autonome

Après avoir expliqué comment le Projet A.C.T.I.F. s'est développé à la suite d'expériences antérieures plus limitées qui avaient amorcé un changement dans la mentalité des étudiants et des professeurs, nous voudrions maintenant démontrer , en nous appuyant sur des données numériques, comment a évolué la tendance dans l'accréditation d'activités d'apprentissage autonome.

	C.A.P.	C.A.E.	A.C.T.I.F. I	A.C.T.I.F. II
	Hiver 71	Hiver et été 72	1972-73	1973-74 (Prévisions)
Nombre de projets	8	21	85	(145)
Nombre d'étudiants	8	59	209	(300)
Nombre de cours crédités (excluant) échecs et abandons)	8	111	226	(500)
Nombre de professeurs impliqués	8	40	55	(70)

* résultat imcomplet.

3.2 Le Fonctionnement du Projet A.C.T.I.F.

3.2.1 En quoi consistait le Projet A.C.T.I.F.

Le Projet A.C.T.I.F. (Accréditation de certains types d'initiatives de formation) a été autorisé par le Service de la recherche et du développement de la Digec en juin 1972, pour une période d'expérimentation s'étendant de septembre 1972 à 1973.

Il s'appuyait sur le postulat suivant: un étudiant peut, par une démarche d'apprentissage autonome, centrée sur ses intérêts et ses goûts, atteindre des objectifs équivalents à ceux d'un ou de plusieurs cours. Le Projet A.C.T.I.F. proposait la mise en place de moyens devant permettre la reconnaissance de ces activités en crédits.

La responsabilité du projet était confiée à une équipe formée:

- du responsable de la Recherche et de l'Expérimentation: M. Denis Lebel;
- d'un spécialiste en taxonomie des objectifs pédagogiques (engagé à demi-temps et choisi par un jury ad hoc); M. Jean-Marie Morand;
- de trois professeurs (libérés du quart de leur tâche et choisis par le Comité des Relations professionnelles) agissant comme personnes-ressources auprès des étudiants qui présentaient des projets: MM. Pierre Baron, François Morin et Jean-Guy Tardif;
- d'un conseiller pédagogique (A.P.I.): Mme Hélène Huot-Godbout;
- de trois étudiants choisis par l'Assemblée générale des étudiants: MM. Jean Garneau et Claude Roy et Mlle France Parent.

Durant la première session d'expérimentation, les quatre animateurs pédagogiques sectoriels de la coordination des Services Collectifs se joignirent à l'équipe; c'étaient MM. Guy Gagnon, Germain Gobeil, Yvon Ménard et Pierre Paradis.

Cette équipe avait la responsabilité de :

.../18

- distribuer une information adéquate aux étudiants et aux professeurs sur les objectifs et le fonctionnement du Projet A.C.T.I.F.;

- aider les étudiants promoteurs de projets à formuler leurs objectifs d'apprentissage et à choisir des cours appropriés;

- désigner, au besoin, des professeurs-répondants pour chacun des cours postulés;

- assurer le lien entre les étudiants engagés dans les projets et le secrétariat pédagogique;

- répartir les fonds disponibles pour ces projets;

- coordonner le déroulement des différents projets;

- évaluer l'expérience et préparer les rapports d'étapes et le rapport final.

3.2.2 Le cheminement d'un projet étudiant.

L'étudiant ou le groupe d'étudiants devait présenter son projet à l'équipe de coordination durant (ou avant) les trois premières semaines d'une session. La personne-ressource en taxonomie, le Responsable de la recherche et de l'expérimentation ou une autre personne-ressource, amenait l'étudiant à clarifier ses objectifs, à planifier ses activités et à procéder à un choix de cours préliminaire. L'étudiant avait alors jusqu'à la cinquième semaine de la session pour trouver un professeur-répondant pour chaque discipline où il demandait des cours; le rôle du professeur-répondant était de porter un jugement sur l'équivalence des objectifs du projet à ceux des cours postulés. Un étudiant pouvait solliciter la créditation d'un maximum de quatre cours par session; en outre, il devait avoir réussi les prérequis des cours impliqués.

Une fois cette opération complétée, l'équipe de coordination effectuait le partage des subventions et désignait la personne-ressource qui serait attachée aux différents projets étudiants (On ne tarda pas à désigner ces projets sous le nom de "projets actifs" par analogie avec le Projet A.C.T.I.F.).

Durant la session, les personnes-ressources rencontraient régulièrement les étudiants engagés dans l'ex-

.../19

périence pour procéder à des échanges de vue sur le déroulement de leur projet et leur permettre de se situer face à leur plan d'opération et aux objectifs qu'ils avaient établis au départ. La fréquence de ces rencontres variait selon les besoins de chaque étudiant ou de chaque groupe.

L'étudiant n'était pas contraint de se présenter à ces rencontres; celles-ci, d'ailleurs, étaient d'un caractère plus ou moins formel: elles pouvaient se dérouler aussi bien à la cafétéria qu'à la salle de séjour, dans un département, dans le bureau exigu - du Service de recherche et expérimentation. Ces rencontres se sont avérées très enrichissantes, tant pour les étudiants que pour les personnes-ressources. Tous les étudiants n'en avaient pas également besoin: certains avaient même développé suffisamment d'autonomie pour s'en dispenser. Cependant, l'absence de rencontre avec la personne-ressource pouvait signifier parfois un abandon du projet.

A la fin de la session, les professeurs-répondants devaient fournir à la personne-ressource une évaluation du projet, quant aux objectifs des cours. Ils étaient invités à faire participer les étudiants à cette évaluation; d'ailleurs on encourageait les étudiants à évaluer leur démarche tout au long de la session. La "sanction" portée à ce moment devait être exprimée sous l'une ou l'autre des quatre formes suivantes:

- abondon: cette sanction indiquait que l'étudiant ou le groupe avait rencontré des difficultés non prévues qui avaient empêché la réussite du projet;

- échec: on signifiait ainsi que le professeur-répondant et/ou l'étudiant jugeait que le projet n'avait pas fonctionné parce que l'étudiant ne s'y était pas impliqué sérieusement;

- réussite: cette sanction était exprimée en notes et indiquait que l'étudiant avait atteint les objectifs du cours;

- prolongation: on signifiait ainsi que le projet était bien engagé mais que le temps prévu pour sa réalisation était insuffisant : l'atteinte des objectifs du projet et des cours nécessitait quelques semaines de travail de plus.

Cette dernière possibilité était notre premier

.../20

effort d'adaptation du calendrier scolaire au rythme d'apprentissage de l'étudiant. Nous la jugeons maintenant insuffisante (voir partie suivante: l'évaluation pédagogique). La procédure de prolongation avait pour effet de rayer le cours concerné sur le dossier de l'étudiant et de provoquer l'inscription automatique de l'étudiant à ce cours pour la session suivante. Elle exigeait beaucoup de souplesse de la part des services administratifs.

3.2.3. Un certain pragmatisme.

Le Projet A.C.T.I.F. étant né à la suite de projets concrèts menés par des étudiants, il avait pour mission de rendre possible, administrativement et pédagogiquement, la reprise de telles expériences. De ses origines, il a toujours gardé le caractère pragmatique des premiers tâtonnements. Cela n'a pas empêché la discussion sur ses fondements pédagogiques, bien au contraire. Mais la qualité d'un instrument de développement pédagogique ne s'évalue-t-elle pas entre autres, à son adéquation aux conditions réelles de la vie scolaire?

3.3 Evaluation pédagogique.

Avant de présenter l'évaluation pédagogique du Projet A.C.T.I.F., nous avons cru bon de rencontrer des professeurs et des étudiants pour savoir comment ils ont vécu l'expérience. (On trouvera, à l'Annexe II, un tableau synoptique des opinions recueillies).

Cette partie du rapport entend ramener à cinq thèmes l'évaluation pédagogique de l'expérience:

- le nouvelles valeurs et les nouvelles préoccupations pédagogiques qui se sont actualisées au moyen du Projet A.C.T.I.F.;
- l'importance du rôle de l'étudiant dans sa formation;
- les relations entre l'étudiant et les professeurs-répondants;
- les relations entre l'étudiant et les personnes-ressources;
- l'influence du Projet A.C.T.I.F. sur le milieu.

3.3.1 Nouvelles préoccupations pédagogiques.

Le Projet A.C.T.I.F. se voulait un instrument pour réaliser dans le Cégep la "conception organique de l'éducation". Il s'appuyait sur une remise en question des valeurs traditionnelles qui président généralement au fonctionnement du système scolaire telles que: la satisfaction des besoins du marché du travail et des exigences universitaires, l'uniformité des contenus de cours, la valeur et l'importance du diplôme, le respect des normes administratives, etc... A ces préoccupations, le Projet A.C.T.I.F. opposait le respect et la valorisation des initiatives de l'étudiant et le respect de son rythme de travail. Comment ont pu se concrétiser ces nouvelles préoccupations?

Pour les gens qui ont participé au Projet A.C.T.I.F., l'élément énergétique de l'apprentissage, c'est l'engagement de l'étudiant dans son processus de formation. Cet engagement, cette pulsion affective, nécessite un climat préalable favorable et stimulant. Pour l'équipe de coordination, cela signifiait l'adoption d'une attitude qui valorisait l'étudiant.

.../22

Au cours des rencontres avec les étudiants, ceux-ci ont souvent mentionné que, dans leurs cours réguliers, les seules initiatives qui sont mises en valeur sont celles qui s'inscrivent parfaitement dans la vision du cours mise de l'avant par le professeur.

Dans un projet "actif", par contre, l'étudiant sent que ses attentes, ses ambitions, ses objectifs sont acceptés, sont considérés. Il sent qu'on le perçoit comme une personne et que ce qui intéresse les responsables du Projet A.C.T.I.F., c'est l'identification de ses objectifs de formation, la réalisation de son projet et surtout son développement personnel. Bien sûr, il reste la question de convertibilité de son projet en cours et en notes, mais, déjà, ce n'est plus là l'essentiel.

Des problèmes subsistent cependant quand il s'agit d'opérer une équivalence entre les objectifs des projets et ceux des cours. Cela ne met pas en doute la qualité des projets présentés mais témoigne plutôt d'une faiblesse de la description des cours actuels, centrés sur le contenu. Au moment où les objectifs de formation collégiale du Ministère de l'Education prétendent viser le développement complet de la personne, chaque programme et chaque élément de programme n'ont en fait pour tout objectif que la transmission d'un "bloc" de connaissances considérées comme nécessaires à telle ou telle formation.

La réaction des étudiants a été encourageante: une fois passé un moment de scepticisme devant une voie si différente, ils s'y engagent avec originalité et sérieux. En général, ils trouvent beaucoup plus exigeant de déterminer des objectifs, de planifier des opérations et de les réaliser que de s'inscrire à un cours "régulier". Ils ont aussi l'impression que le Projet A.C.T.I.F. est un peu en marge du système, qu'il est une tolérance. Ils ont un peu l'impression de faire leur cours "dans les coulisses", tellement le projet A.C.T.I.F. diffère de ce qu'ils vivent depuis douze ans.

Quant au respect du rythme de l'étudiant, le Projet A.C.T.I.F. prévoyait que les projets étudiants non terminés à la fin d'une session pourraient se prolonger à la session suivante, sans préjudice aux participants. Mais précisait aussi que la période de présentation des projets était fixée aux trois premières semaines de la session. Cette échéance provoqua une certaine hâte dans la préparation des projets. Pour présenter le leur dans les délais prévus, certains étudiants escamotèrent la phase de préparation, surtout

.../23

en ce qui a trait à la clarification des objectifs d'apprentissage. Cela rendait plus difficile l'opération consistant à trouver des cours dont les objectifs d'apprentissage correspondaient à ceux du projet. Certains professeurs, invités à répondre de la créditation d'un cours, furent agacés et déçus par ce manque de préparation.

Pour résoudre cette difficulté, nous avons prévu pour cette année dans le projet A.C.T.I.f. "II", abolir tout à fait le rythme de la session. Celle-ci ne gardera sa signification que pour l'émission des bulletins. Libérés d'une telle contrainte, les étudiants seront alors invités à accorder une importance nouvelle à l'élaboration et à la clarification de leurs objectifs d'apprentissage.

3.3.2 L'étudiant et son projet.

La situation de l'étudiant, valorisée par un projet "actif", tient d'une manière privilégiée à l'initiative qu'il assume dans sa démarche de formation. Contrairement au processus des cours "réguliers", ici c'est le professeur qui se conforme au projet de l'étudiant. On assiste donc à un renversement de la pédagogie traditionnelle: le professeur devient un agent secondaire de l'activité de formation.

Par sa conception même, le Projet A.C.T.I.F. fait appel à la maturité: en fait, l'étudiant impliqué fait l'expérience d'une responsabilité, d'une autonomie, d'une critique de sa propre démarche, ce qui implique la nécessité d'une constante remise en question (évaluation continue). Voilà dès lors mise en lumière une dimension souvent oubliée dans le cours traditionnel magistral: l'engagement de l'individu dans l'actualisation concrète de ses capacités.

Un avantage qu'apporte ce cheminement basé sur l'initiative personnelle, c'est le respect du rythme d'apprentissage de l'individu. Les objectifs, de même que les opérations et leur échéancier, sont fixés par le promoteur du projet plutôt qu'élaborés de l'extérieur, soit par le professeur, soit par l'administration pédagogique. L'étudiant doit déterminer et prendre en charge son rythme de travail; il établit lui-même ses contraintes de temps, contraintes qui exercent une influence favorable sur la motivation et suscite une activité féconde.

Conçu ainsi, le Projet A.C.T.I.F. n'apparaît

nullement comme une solution de facilité pour l'étudiant vraiment impliqué. L'opinion des étudiants et des professeurs consultés à ce sujet est unanime: présenter et réaliser un projet "actif" est une tâche drôlement plus exigeante, en temps et en énergie, que celle de suivre des cours réguliers. Mais, du fait qu'une telle tâche relève d'une décision personnelle, elle est aussi plus exaltante. Bien sûr certains étudiants ont recours au Projet A.C.T.I.F. dans l'espoir d'obtenir plus facilement des crédits. Toutefois des rencontres avec une personne-ressource, lors de la préparation du projet, ont généralement tôt fait de les ramener à une vision plus juste de la réalité. Et si le projet prend quand même pied avec des racines aussi fragiles que l'espoir d'obtenir des crédits, la probabilité qu'il conduise à un abandon est alors plus grande que dans le cas des autres projets ou des cours réguliers.

Notons un fait qui nous révèle un aspect intéressant de la mentalité étudiante. Lors de l'évaluation du Projet A.C.T.I.F., les étudiants comparent constamment l'expérience vécue dans leur projet et celle qu'ils connaissent habituellement dans les cours réguliers (dont ils font une critique souvent acerbe d'ailleurs). Ils se considèrent un peu privilégiés de participer au Projet A.C.T.I.F. et regrettent que la masse des étudiants ne s'y engagent pas. Ils sont conscients de faire partie d'une minorité d'étudiants plus "avancés", plus autonomes et du fait que ce ne sont certes pas les cours magistraux qui vont permettre aux autres de les "rattraper". Une des raisons avancées pour expliquer la non-participation de leurs confrères, c'est la peur de la découverte de soi qu'entraîne l'engagement dans un projet personnel. Ils croient que le Projet A.C.T.I.F. s'appuie sur des valeurs qui ne sont qu'exceptionnellement présentes dans le milieu réel de l'étudiant: initiative, autonomie, responsabilité, engagement etc...

Il semble important de mettre en lumière une autre source intéressante de motivation des étudiants à l'intérieur d'un projet. Puisqu'ils doivent présenter à un professeur leur démarche de formation, ils s'attendent que celui-ci leur demande le niveau d'exigences même qu'il pose normalement à l'intérieur d'un cours régulier. Ces exigences sont toutefois d'un autre ordre: elles sont élaborées par les étudiants avec l'accord du professeur. La supervision et l'évaluation assurées par le professeur est de nature à mousser sensiblement l'activité d'apprentissage des

.../25

intéressés: plusieurs, d'ailleurs, ont même affirmé que cela leur avait permis d'atteindre à des dimensions auxquelles ils ne seraient pas parvenus autrement.

Cette remarque sur la motivation pourrait valoir concernant l'inscription même dans un projet "actif". L'étudiant pourrait tout aussi bien le réaliser sans être inscrit au Projet A.C.T.I.F.. A partir du moment où un encadrement pédagogique est fourni par des personnes-ressources, c'est à un nouveau dépassement qu'est convié le participant au projet, grâce à cette seconde stimulation. Là encore, les témoignages des étudiants sont éloquents: "on va plus loin".

Outre les problèmes relatifs à la mise sur pied, à l'élaboration et à la réalisation des projets, d'autres difficultés sont à relever dans leur déroulement. La principale de ces lacunes, observée généralement, c'est la difficulté de planification des projets et l'absence de formulation d'objectifs adéquats. Grâce à la personne-ressource chargée des "objectifs", cette difficulté est en partie surmontée. La planification des étapes de réalisation pose toujours certains obstacles, surtout dans le cas de projets qui doivent se terminer avec la session. Cette difficulté tient au dire même de ceux qui ont eu à participer à des projets de groupe, au manque de discipline et de volonté d'arriver à bonne fin des participants.

Un fait d'ailleurs ressort clairement de l'expérience passée: la majorité des projets élaborés et réalisés par un groupe important (plus de 6 ou 7 étudiants) sont très souvent pénibles et ont peu de chance de succès. Dans ces cas, une foule de facteurs conditionnent le travail: des étudiants ont très souvent des horaires particuliers difficilement conciliables.

D'autre part, les cours réguliers auxquels l'étudiant demeure inscrit deviennent souvent un obstacle au projet lui-même. En effet, tenu d'assister à ces cours et de rédiger les travaux qui y sont exigés, l'étudiant est privé d'un temps précieux qu'il ne peut plus accorder à son projet.

L'expérience de l'an passé nous fait constater aussi la somme plus grande de difficultés que rencontrent les étudiants dans les projets portant sur l'étude de problèmes humains. Si l'on compare leur démarche à celle de ceux qui ont comme but la fabrication d'un objet de matériel, une fusée par exemple, l'on voit qu'elle est sujette aux fluctuations du milieu et nécessite une constante remise en question.

De façon générale, les étudiants ont pris l'ini-

tiative de leur formation par l'élaboration d'un projet d'auto-apprentissage; ils ont appris avec enthousiasme l'existence d'une telle possibilité et s'y sont consacrés sérieusement; ils en ressortent largement satisfaits. Ces étudiants, en effet, sont en mesure d'évaluer plus justement leurs potentialités et leur capacité de réalisation. Ils se sont rendus compte, de plus, de l'usage qu'ils pouvaient faire des différentes ressources matérielles et humaines, soit dans le milieu étudié par leur projet, soit à l'intérieur du cégep au contact des professeurs-répondants ou des personnes-ressources mises à leur disposition dans le contexte du Projet A.C.T.I.F.

Au début de l'expérimentation dans l'accréditation d'activités étudiantes, nous ne nous sommes pas préoccupés de l'origine des projets. Pourvu que ceux-ci intéressassent un certain nombre d'étudiants ou même un seul, ils méritaient notre attention et notre respect. Mais, à l'expérience, nous avons réalisé que la motivation des étudiants pour un projet pouvait avoir été transmise - transplantée - par un professeur, passionné par le sujet, ou par un animateur, en mal de réalitions grandioses. Ce genre de projets s'essoufle vite: la flamme n'y est pas! Les étudiants s'y laissent embarquer, mais continuent d'attribuer la responsabilité de leur projet à son promoteur. A la moindre difficulté, les ressources du groupe cessent d'être mobilisées: on s'en remet à celui "qui a eu l'idée" et, s'il est à court de solutions, on décroche, déçu. Par contre, un projet, né de l'initiative d'un ou de plusieurs étudiants, surmontera nombre de difficultés, imprévisibles au départ, ce qui aura pour effet de stimuler davantage l'étudiant ou de donner plus de cohésion au groupe.

3.3.3 L'étudiant et le professeur-répondant.

Les relations qu'établissent les étudiants avec les professeurs-répondants sont une source de satisfaction. Pour l'étudiant, c'est une rencontre personnalisée qu'ils ont avec des professeurs qu'il a connu souvent lors de cours réguliers antérieurs. Quant au professeur, ces relations individuelles sont enrichissantes à la fois comme rencontre humaine et comme stimulation pédagogique.

La plupart des professeurs ont fait l'éloge de la motivation des étudiants engagés dans un projet. Cette remarque s'accompagnait la plupart du temps d'une comparaison avec la motivation des étudiants aux cours réguliers. Celle des participants au Projet A.C.T.I.F.

semble d'un ordre supérieur et ne manque pas de mener les étudiants à un déploiement d'énergie et d'originalité remarquables.

Une évolution s'est produite dans la mentalité des professeurs. Dès le début, les professeurs qui acceptaient les démarches choisies par les étudiants ont acquis une certaine notoriété. Cette réputation leur valut une abondance de demandes d'accréditations. Peu à peu, toutefois, les étudiants parvinrent à mieux structurer leurs projets, de telle sorte que davantage de professeurs acceptaient plus facilement de voir les objectifs de leurs cours atteints par d'autres voies que celle de leur propre conception; ainsi il s'est opéré une généralisation des demandes auprès de l'ensemble des professeurs.

Toutefois les relations entre professeurs et étudiants n'ont pas toujours été sans heurts. Par exemple un projet était accepté comme démarche valable; cependant, vers la fin de la réalisation du projet, au moment particulier de l'évaluation, on exigeait de l'étudiant la rédaction de travaux ou la lecture d'ouvrages touchant le contenu du cours. L'insécurité d'un professeur préoccupé par un contenu prédéterminé de cours, a été à l'origine d'une telle dissociation entre le projet et les exigences additionnelles de travail imposées aux étudiants. La tentation est toujours forte d'ailleurs, dans une relation d'autorité, d'amener les étudiants à mettre sur pied un projet tel que le conçoit le professeur.

De façon courante, les professeurs ne participent pas tellement aux projets qui ont été mis en marche. Le plus souvent, les rencontres sont plus souvent fixées au début et à la fin du projet. Pourtant, les étudiants eux-mêmes qui sentaient ce besoin de participation des professeurs à l'intérieur de leur démarche pédagogique, n'ont pas toujours pris l'initiative de le satisfaire.

La sanction accordée à un projet lors de la créditation de cours pose quelques problèmes entre les étudiants et les professeurs-répondants. Dans sa conception, le Projet A.C.T.I.F. favorise une politique d'évaluation continue à l'intérieur des projets. Si cette évaluation continue est assez bien acceptée, c'est au niveau de la notation qu'interviennent les difficultés. En effet, les étudiants présentent et réalisent un projet, mais, en définitive, ce sont les professeurs qui ont le dernier mot dans la notation puisque ce sont eux qui sont responsables des "notes" auprès de l'administration pédagogique. Ces difficultés d'évaluation et de notation proviennent particulièrement des différences de critères dont font usage les professeurs et les étudiants.

.../28

Les étudiants évaluent leurs activités d'apprentissage par rapport à leur cheminement au temps consacré à la réalisation du projet, aux nombreuses difficultés surmontées en cours de route, à la réorientation nécessitée par des événements imprévisibles, bref à une foule d'autres facteurs qui sont impondérables; la maîtrise du système administratif, les contacts avec les différentes personnes, enfin toutes leurs démarches. Les professeurs au contraire, effectueront cette même évaluation en termes de production, de produit fini et de contenu systématique et pondérable. C'est une cause de conflit qui n'est pas prête de disparaître puisqu'il faut à la fois assurer l'atteinte des objectifs prévus dans les cours réguliers et respecter l'initiative de formation de l'étudiant. Une solution de souplesse réside dans un juste milieu à établir entre l'intransigeance et le laxisme; on a tendance parfois à y substituer une solution de compromis plus ou moins satisfaisante. Un fait est incontestable pourtant: pour l'étudiant la démarche demeure plus importante que le contenu; cependant, pour la majorité des professeurs, le contenu, plus facilement mesurable et, dès lors, plus sécurisant, représente la partie importante.

D'ailleurs, les professeurs confirment eux-mêmes qu'il est moins sécurisant, de soutenir des initiatives de formation que de donner un cours traditionnel sous quelle que forme que ce soit. Ici se pose de façon bien nette la question de la théorie versus la pratique et celle de l'implication vivante dans le milieu des différentes disciplines inscrites au programme d'un Diplôme d'études collégiales.

3.3.4 L'étudiant et la personne-ressource.

Le Projet A.C.T.I.F. définit le rôle de la personne-ressource comme stimulateur de l'expérience entreprise par l'étudiant et non comme agent d'un contrôle plus ou moins inquisiteur. Les relations entre étudiants et personnes-ressources, tout "danger" d'évaluation ou de mesure quelconque étant écarté, sont généralement excellentes.

Effectivement, la personne-ressource garde un contact étroit avec les participants d'un projet: on procède régulièrement à des rencontres au cours desquelles l'allure des démarches et l'atteinte progressive des objectifs sont réévaluées. La personne-ressource demeure le moyen le plus simple pour l'étudiant qui veut éviter l'aspect administratif de son inscription au projet A.C.T.I.F.: en effet elle s'occupe de procurer toutes les ressources nécessaires à la bonne marche du projet.

.../29

On a cependant eu à déplorer le manque de disponibilité des personnes-ressources: elles n'étaient pas toujours libres au moment où les participants aux projets avaient besoin d'elles. Il est évidemment difficile de concilier ce rôle avec celui de professeur à plein temps, ou presque. Toutefois, même les étudiants jugent utile que les personnes-ressources ne soient pas totalement libérées de tâches et gardent un contact avec l'enseignement régulier. C'est là une occasion unique de vérifier toutes les différences qui peuvent exister entre ces deux modes d'apprentissage.

Il faut ajouter cependant que rares sont les demandes faites auprès des personnes-ressources qui n'aient pas été satisfaites.

D'une façon générale, ces personnes ont apprécié leur travail. Libérées de l'obligation de "mettre des notes" (ce rôle revenait aux professeurs-répondants), elles étaient plus à l'aise pour aider les étudiants à éclaircir et à formuler leurs objectifs d'apprentissage, au cours de la phase de préparation. Ensuite, elles étaient en excellente position pour assister les étudiants dans leur projet et leur fournir un support méthodologique au besoin. A la fin du projet, les personnes-ressources agissaient comme intermédiaires entre les étudiants et les professeurs-répondants. Mises à part certaines responsabilités administratives, l'ensemble de cette tâche a plu aux personnes-ressources. Leurs relations avec les étudiants étaient simples et peu formelles; elles permettaient ainsi un échange plus sincère, plus personnalisé et plus enrichissant.

3.3.5 L'influence du Projet A.C.T.I.F. sur le milieu.

Avant l'avènement du Projet A.C.T.I.F., les limites entre le scolaire et le parascolaire étaient bien claires. D'un coté, il y avait un système de cours, dans lequel l'étudiant était ballotté d'une étape à l'autre pour arriver finalement au diplôme, sans avoir eu d'autres choix à faire que celui de son orientation. D'un autre coté, il y avait les services aux étudiants et les activités socio-culturelles que l'on considérait comme une façon d'occuper les temps libres et de briser la monotonie des cours. Bien sûr leurs responsables tentaient d'insister sur le caractère formateur de ces activités; mais rien, dans les institutions, ne pouvait leur donner une valeur pédagogique comparable à celle des cours. L'étudiant pragmatique, pour qui le D.E.C. est l'objectif à cours terme par excellence, finissait par juger tout ce qui n'était pas cours comme une perte de temps.

.../30

Le Projet A.C.T.I.F. a donc réduit cette marge entre le scolaire et le parascolaire. Il a contribué, aux yeux des professeurs et des étudiants, à élargir la signification d'activité d'apprentissage en donnant une reconnaissance officielle à des projets hors-cours. Certains pas avaient été faits dans ce sens. Ainsi, un programme de Bourses de voyages d'études était à la disposition des étudiants depuis trois ans, comme complément de leur formation collégiale. L'influence du Projet A.C.T.I.F. sur les mentalités a provoqué cette année un niveau d'inscription sans précédent à ce programme; le Projet A.C.T.I.F. a aussi permis de simplifier considérablement les procédures de créditations de cours dans les voyages d'études.

Le Projet A.C.T.I.F. propose aux étudiants un cheminement d'apprentissage autonome. Par contre, ce système de cours leur propose une voie plus précise, plus encadrée, prédéfinie tant au point de vue du contenu que de celui de la méthode et du rythme d'apprentissage. Devant ces deux possibilités, certains étudiants ont proposé une troisième voie: celle qui leur permettrait de suivre, selon leur rythme et avec le professeur de leur choix, la démarche proposée dans le cours. Devant cette requête nouvelle, le Service d'aide pédagogique individuelle a inauguré, à l'automne 1972, le programme de Cheminements particuliers. Les étudiants qui ont provoqué cette initiative s'étaient d'abord tournés vers le Projet A.C.T.I.F., puisqu'il constituait la seule solution de remplacement aux cours réguliers, à ce moment. En moins d'un an, le programme de Cheminements particuliers a accepté soixante-quatorze (74) demandes d'étudiants. Il faut donc en conclure que le Projet A.C.T.I.F. a permis l'expression d'un besoin réel du milieu et a amené l'administration pédagogique à élargir l'évantail des possibilités offertes aux étudiants.

Le caractère novateur du Projet A.C.T.I.F. a parfois causé chez certains professeurs une réaction de résistance. On était sceptique; on craignait le laxisme, le laisser-aller. Dans certaines disciplines, il était presque impossible de trouver des professeurs-répondants. Mais, au fur et à mesure que l'information sur les objectifs et le fonctionnement du projet pénétrait le milieu, cette résistance s'atténuait. Près du quart des enseignants du Collège participèrent au Projet A.C.T.I.F. comme professeurs-répondants.

A l'intérieur des cours réguliers, les étudiants, conscients d'une solution de rechange, devinrent plus négociateurs quant à la formule pédagogique. Les professeurs, ayant tiré une satisfaction de leur participation au Projet A.C.T.I.F., sont devenus plus souples; ils acceptent les démarches individuelles à l'in-

.../31

térieur de leur cours et tentent de faire participer les étudiants aux décisions sur le fonctionnement du groupe. Ils sont devenus aussi d'excellents agents d'information pour le Projet A.C.T.I.F.

Le Projet A.C.T.I.F. provoque donc ainsi une réaction contre des cours trop rigides. Souvent, les étudiants qui ont participé une fois à l'élaboration et à la réalisation du projet se sentent désormais assez en confiance pour aller voir directement les professeurs concernés pour prendre en main leur démarche et leur proposer d'autres moyens pour atteindre les objectifs prévus. Toutefois, un obstacle persiste toujours dans ce cas: l'activité dont il a l'initiative, l'étudiant ne peut faire de liens avec d'autres disciplines contrairement à ce qui se produit dans un projet "actif" où la sociologie et la psychologie, par exemple, peuvent se joindre dans un objectif commun. Dans le Projet A.C.T.I.F. la compartimentation est réduite au minimum de sorte que diverses disciplines se cotoient sans préoccupation de cloisonnement. Dans la vie où l'on ne fait pas séparément et à des moments précis et exclusifs de la philosophie et de l'anthropologie.

Enfin, le Projet A.C.T.I.F. a été l'occasion d'expérimenter avec des étudiants inscrits à l'Education des adultes qu'il est concrètement possible d'appliquer la pédagogie au cadre de la vie professionnelle. En effet, un groupe d'agents de réhabilitation sociale a mis sur pied un projet qui visait à donner une dimension pédagogique à ses occupations journalières. Une dimension pédagogique tout en assurant une créditation au dossier scolaire.

Si le Projet A.C.T.I.F. a été propre à susciter cette initiative de leur part, il a été aussi pour eux l'occasion de transformer leur mentalité et leurs méthodes de travail. Toutes les activités réalisées l'ont d'ailleurs été en constante référence avec les cas pratiques rencontrés quotidiennement.

L'équipe de professeurs qui s'est constituée autour de la réalisation de ce projet a pu faire l'expérience d'un partage pédagogique. Cette démarche commune aura été pour eux une expérience enrichissante tout autant que sécurisante et stimulante dans la recherche pédagogique.

En plus de rapprocher la formation de la vie, l'expérience de personnes impliquées dans ce projet particulier leur a donné l'occasion de développer une conception nouvelle de l'étudiant par une prise de contact avec un milieu éducatif qu'ils ne soupçonnaient pas. En réalité, le groupe initial s'est quelque peu effrité: plusieurs se sont sentis dans l'insécurité face à une

.../32

telle méthode, où l'initiative de groupe devrait primer, et ont abandonné. Ils ont été secrètement déçus de ne pas retrouver la dépendance maître-élève traditionnelle.

La participation de ce groupe de travailleurs du Projet A.C.T.I.F. laisse entrevoir un avenir prometteur pour celui-ci, dans deux domaines où le système scolaire ne semble pas avoir réussi à pénétrer d'une façon satisfaisante: le perfectionnement en cours d'emploi et la formation populaire.

Le Projet A.C.T.I.F a fait la preuve qu'il peut encadrer des projets de développements des personnes, dans des activités d'apprentissage reliées à leur occupation professionnelle. S'il parvient à pénétrer le secteur de l'Education aux adultes, le Projet A.C.T.I.F sera peut-être la réponse aux travailleurs qui sentent le besoin de se perfectionner sans être tentés de revenir passer leurs soirées sur les bancs d'école entendre un professeur leur raconter des choses qui n'ont aucune signification pratique pour eux.

Par extension, on peut croire que bon nombre de projets de formation populaire, pilotés par des comités de citoyens, des groupements de locataires, des syndicats, des coopératives, etc... trouveraient dans le Projet A.C.T.I.F un "modus vivendi" plus adéquat que l'accueil froid et suspicieux qu'ils reçoivent généralement dans les institutions scolaires. Ce n'est pas parce qu'il peut mener à l'obtention de crédits que le Projet A.C.T.I.F. serait plus adéquat (en fait, les demandes de cours ne sont pas préalables à la présentation d'un projet "actif"); c'est parce qu'il peut fournir des personnes-ressources compétentes, capables d'assister et, au besoin, de soutenir des projets d'autoéducation, et parce qu'il peut mettre à la disposition de groupes de travail des ressources matérielles et financières, actuellement inaccessibles.

En d'autres termes, on pourrait conclure que le Projet A.C.T.I.F donnera leur véritable sens aux expressions "formation populaire" et "ouverture du cégep sur le milieu".

3.4 L'Evaluation administrative du Projet A.C.T.I.F.

3.4.1 L'information

La principale lacune dans le fonctionnement administratif du projet fut sans doute l'information. Plusieurs étudiants et plusieurs professeurs ont ignoré l'existence même du projet; du côté des membres de l'administration (cadres, professionnels et employés de soutien), ceux dont le service n'était pas impliqué par le déroulement du projet n'en connaissait pas beaucoup plus long. L'autopsie de cette information, on décèle trois facteurs dont les effets réunis ont été néfastes pour le Projet A.C.T.I.F.:

- la situation de l'information au collège de Limoilou;
- les délais trop courts dans la préparation du projet;
- les hésitations et les scrupules de l'équipe de coordination du projet.

Au collège de Limoilou, la fonction d'information est complètement décentralisée dans les différents services émetteurs. Il s'ensuit un certain amateurisme qui tient le récepteur (étudiants, professeurs, employés de soutien, etc) dans une situation où il lui est difficile de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Certains messages n'atteignent jamais les personnes à qui ils étaient destinés. Cette situation est généralement connue par les différentes instances du collège. Mais les solutions ne sont pas faciles: depuis quatre ans la Commission pédagogique recommande unanimement la création d'un poste d'agent d'information mais les disponibilités budgétaires n'ont pas permis, jusqu'à cette année, de passer de la parole aux actes.

Dans ce contexte, il revenait à l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. d'assumer l'information aux professeurs et aux étudiants. Or, le Projet A.C.T.I.F. n'ayant été autorisé qu'au début de l'année 1972, l'équipe ne put être complétée qu'au début de l'année scolaire. On expédia de l'information écrite aux professeurs et l'on tenta de profiter des journées d'accueil pour informer,les étudiants par

.../34

personnes interposées. Ce ne fut qu'un demi-succès, sinon un tiers de succès. L'information à relais n'atteint que rarement ses destinataires, après avoir été plus ou moins déformée, sinon amputée. En outre, les étudiants ne participèrent pas tous à ces journées d'accueil; ceux qui le firent, se sont vus littéralement écrasés sous une avalanche de documentation, au point que celle-ci n'était qu'exceptionnellement utilisable dans la pratique.

Le dernier facteur est dû aux divisions qui se manifestèrent à l'intérieur de l'équipe quant à la conception même de la fonction information dans un tel projet. Certains membres croyaient qu'il fallait mettre en place des instruments d'information suffisamment puissants pour contrer l'information générale sur le fonctionnement "ordinaire" du collège et pour permettre à l'étudiant de choisir entre deux voies, également éclairées: la vie "officielle" ou le Projet A.C.T.I.F. Les autres, invoquant l'esprit même du Projet A.C.T.I.f., refusaient de tomber dans une publicité, qui influence les comportements et aboutit à un nouveau conformisme. Le Projet A.C.T.I.F. s'appuie, par définition, sur l'initiative étudiante: s'il doit survivre, il doit correspondre à des besoins déjà clairement ressentis par les étudiants.

Ce fut finalement la deuxième tendance qui l'emporta, mais l'équipe ne parvint pas, en évitant le piège de la "vente sous pression", à trouver des moyens appropriés pour donner une information adéquate sur les objectifs et le fonctionnement du Projet A.C.T.I.F.

3.4.2 L'intégration à l'administration pédagogique.

Sur la question de l'intégration du Projet A.C.T.I.F. à l'administration pédagogique, deux points ont retenu notre attention: la programmation et la gestion des dossiers académiques.

3.4.2.1 La programmation.

On entend par programmation l'ensemble de l'agencement des cours qu'un étudiant doit prendre durant son cours collégial. Cet agencement est soumis à trois sortes de contraintes:

- le régime pédagogique de la Digec, qui précise, pour les étudiants du général, le nombre maximum de cours à l'intérieur de chaque discipline, le nombre minimum de disciplines à toucher, les cours communs obligatoires et le nombre de cours complémentaires; pour les étudiants du professionnel, outre les cours communs obligatoires, le régime pédagogique indique ordinairement les cours de spécialité que l'étudiant doit prendre;

- les prérequis universitaires, qui pour les étudiants du général seulement, donnent les exigences à satisfaire afin d'être admis dans telle ou telle discipline universitaire; ces exigences peuvent varier selon les universités;

- la programmation locale, qui propose à l'étudiant une séquence de cours devant satisfaire les deux premières séries de contraintes et qui remplit les vides par des cours correspondant à ce que perçoit le milieu collégial des besoins des étudiants au niveau de chaque concentration. Cette programmation détermine aussi l'éventail des cours complémentaires pour les étudiants de chaque concentration; cette programmation tient compte des disponibilités du personnel enseignant dans chaque discipline.

Cette dernière contrainte n'est pas absolue, contrairement auxdeux autres: un étudiant peut, sur demande, obtenir une "programmation spéciale" pour changer d'orientation, pour reprendre un cours échoué ou abandonné, pour alléger sa charge de travail ou pour toute raison jugée valable par le service de l'Aide pédagogique individuelle.

Dans ce réseau de contraintes, comment mener une expérience centrée sur les goûts et aptitudes des étudiants sinon avec de grandes difficultés?

Au départ, l'étudiant ne perçoit pas la différence entre ces trois catégories: il croit généralement que tous les cours inscrits sur sa "maquette" sont obligatoires et inchangeables; il craint souvent que le fait de présenter un projet "actif", tout en lui permettant de réaliser certaines ambitions personnelles, en mettrait d'autres en veilleuse pendant quelque temps.

La présence d'un conseiller pédagogique (A.P.I.) dans l'Equipe de coordination a été alors d'un précieux secours: l'étudiant, par des rencontres, pouvait dé-

canter l'importance de chaque cours de sa programmation et faire un nouveau choix de cours qui conciliait à la fois les objectifs de son projet et les contraintes de la programmation.

Cette aide, essentielle au fonctionnement du Projet A.C.T.I.F., ne semble pas suffisante, néanmoins pour régler le problème de la programmation.

Mise de l'avant par l'administration pédagogique du collège, la politique de favoriser, dans la mesure du possible, la programmation par l'étudiant de ses activités d'apprentissage nous a semblé pleine de promesses. Malheureusement, la "mesure du possible" est étroite et cette politique, dite de "grilles ouvertes", ne fut famais généralisée concrètement.

Quant au régime pédagogique de la Digec, il nous paraît d'un autre âge: cataloguer le savoir humain entre "x" disciplines et "y" spécialités, comptabiliser ces connaissances sous le vocable de "cours" ou de "crédits", jauger la teneur en philosophie (ou en français ou en mathématiques etc.) que doit avoir la formation d'un étudiant de telle ou telle orientation, tout cela semble s'inspirer davantage de la "teste bien faicte" de Montaigne que des connaissances actuelles sur l'apprentissage humain et sur le développement de la personne. Bien sûr on nous promet la refonte du régime pédagogique mais après les lamentables réformettes contenues dans le Rapport Roquet et après le projet avorté de l'automne dernier (1972) on ne peut plus se leurrer: le prochain régime pédagogique de la Digec, dont l'élaboration sera effectuée ou coordonnée dans des milieux coupés de l'activité étudiante, ne sera qu'un misérable compromis entre la fabrication "à la chaîne" et des perceptions éthérées de l'acvité éducative!

Pour ce qui est de leurs exigences d'admission, les universités s'en servent comme d'un robinet pour ajuster le flux des nouveaux arrivants dans leurs facultés. Certains prérequis, en mathématiques entre autres, sont perçus comme devant effectuer une préélimination dans les facultés trop "populeuses", même s'ils n'ont que peu de liens avec la discipline universitaire concernée. D'autres facultés, aux prises des problèmes "d'approvisionnement" en étudiants, seront par contre très souples quant à leurs exigences. Le tout se fait derrière la façade prestigieuse des normes de qualité de la formation universitaire! Allez-y voir!!!

.../37

3.4.2.2 La gestion des dossiers.

Un autre problème d'intégration du Projet A.C.T.I.F. à l'administration pédagogique fut celui de la gestion des dossiers. Les projets commençaient avec le début de la session. Les étudiants demandaient souvent, en contrepartie de leur projet, de pouvoir se retirer d'un ou de certains cours auxquels ils étaient inscrits: demande fort légitime d'ailleurs. Le secrétariat pédagogique, suivant la procédure mise au point lors de l'expérience de Créditation d'activités éducatives, devait inscrire ces étudiants à leur nouveau choix de cours et rayer leurs noms des cours où ils étaient inscrits. Cette procédure était compatible avec le système de gestion des dossiers par informatique. Là où l'opération se compliquait, était dans les cas de cours qui ne se donnaient pas habituellement au Collège et dans les cas de projets qui se prolongeaient au-delà d'une session.

Dans les cas de cours nouveaux, il fallait à chaque fois faire un ajout au programme du Service de l'informatique. Pour les prolongations, il fallait rayer le cours du dossier de l'étudiant pour la session qui venait de finir et l'inscrire immédiatement pour la session suivante.

Toutes ces opérations demandaient beaucoup de manipulation et conduisirent à un certain nombre d'erreurs: par exemple, si une demande de radiation se perdait en chemin, l'étudiant se retrouvait avec un échec à son bulletin. Ces cas furent assez fréquents mais heureusement, ils pouvaient facilement être corrigés dès que les étudiants impliqués nous en avertissaient.

Toutefois d'autres tracasseries administratives attendaient le Projet A.C.T.I.F.. Un cas hypothétique illustrera deux types d'accrocs réellement survenus durant l'année. En première session, un étudiant s'était inscrit à six cours (outre les cours d'éducation physique); fin septembre, il présente un projet actif, dans lequel il demande la créditation de quatre cours et, en contrepartie, la radiation de quatre autres où il est inscrit. Cela ne cause pas de difficulté: il est inscrit à deux cours "réguliers" et à quatre cours dans un projet actif. En décembre, il se rend compte qu'il ne pourra compléter l'évaluation de son projet avant la date limite de remise des notes de son projet et demande une prolongation, afin de profiter des vacances des Fêtes pour rencontrer ses professeurs-répondants. La prolongation est accordée automatiquement: les

.../38

quatre cours du projet actif seront reportés à la deuxième session. Au retour des vacances, l'évaluation est complétée et il s'inscrit à nouveau à six cours pour la seconde session.

Là, les problèmes surgissent!

D'abord, son bulletin de la première session ne mentionne que deux cours: or il en faut quatre pour être considéré étudiant à plein temps et profiter de la gratuité scolaire. Le Collège ne lui en tient pas rigueur, le sachant en fait engagé dans six cours. Mais le nombre d'étudiants réguliers à plein temps est aussi le critère d'attribution des budgets de fonctionnement que le Ministère de l'Education accorde aux collèges. Le S.I.M.E.C. (Service d'Information du Ministère de l'Education du Québec), qui vérifie les chiffres des collèges, rejette automatiquement cet étudiant. Le Coordonnateur des services administratifs à l'enseignement régulier du collège doit donc négocier "à la pièce" le statut de cet étudiant.

Un deuxième problème se pose lorsque les bulletins de la seconde session sont émis: celui de cet étudiant montre dix cours d'inscrits. Or le maximum de cours permis par session est de six, sauf exceptions pour certaines orientation professionnelle. Le bureau du registraire ne peut donc pas expédier ce bulletin et, encore moins, demander l'attribution au D.E.C. - sans avoir procédé à une enquête sur le cheminement de cet étudiant.

On peut donc dire que le Projet A.C.T.I.F. a causé plusieurs problèmes de gestion qui, finalement, ont pu être résolus dans un collège qui met "l'administratif au service du pédagogique". Mais il reste que plusieurs de ces difficultés ont été réglées une à une grâce à la bienveillante coopération des services impliqués. Après trois ans d'expériences dans le domaine de l'accréditation des activités étudiantes, le système de gestion des dossiers scolaires n'est pas encore parfaitement ajusté, ni les procédures clairement déterminées. Cependant nous croyons que ces améliorations pourraient se faire à plus ou moins brève échéance. L'expérience nous a confronté aux différentes facettes de ces questions de sorte que nous sommes désormais en mesure pour mettre à profit la flexibilité d'un système de gestion dans lequel l'essentiel des opérations est assumé par l'informatique.

3.4.3 Les Ressources humaines

Le budget du Projet A.C.T.I.F. prévoyait l'engagement d'un spécialiste en taxonomie des objectifs pédagogiques (demi-temps), de trois personnes-ressources (à quart de tâche) et d'une secrétaire (à temps plein). Les professeurs-répondants agissaient à titre gratuit.

Lorsqu'on ouvrit un concours pour le poste de spécialiste en taxonomie, le jury "ad hoc" constata qu'aucun des candidats ne correspondaient à la définition qu'il s'en était donné et décida de choisir la personne qui, acquise à l'esprit du Projet, semblait avoir le plus de potentiel pour en arriver, à l'expérience, à satisfaire les exigences du poste.

Or, durant le déroulement de l'expérimentation, nous avons réalisé que la définition que nous avions donnée a priori de ce poste ne répondait pas exactement aux besoins du Projet. Le rôle de cette personne était de rencontrer les étudiants qui présentaient des projets et de les amener à clarifier leurs objectifs d'apprentissage, à définir par quelles activités ils tenteraient de les atteindre et à choisir les critères de l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Même si ce travail exigeait des connaissances assez développées de la taxonomie et de la docimologie, nous avons découvert qu'il exigeait surtout des habilités dans le domaine du "counseling" pédagogique. Il ne s'agissait pas tant de définir des objectifs, de les classer, de les agencer et d'en évaluer l'atteinte, que d'amener l'étudiant à clarifier pour lui-même ces opérations.

Dans cette nouvelle définition, l'équipe et les étudiants participants au Projet sont unanimes à dire que nous avons eu la main heureuse pour remplir cette fonction à choisissant monsieur Jean-Marie Morand. En plus du travail de conseiller en objectifs, monsieur Morand assuma le rôle de personne-ressource auprès d'un certain nombre de projets particuliers.

Les trois personnes-ressources furent choisies parmi les professeurs ayant répondu à l'invitation. Monsieur Pierre Baron était professeur de Psychologie, monsieur François Morin d'Education physique et monsieur Jean-Guy Tardif de Sciences sociales. Nous avons regretté qu'aucun professeur du secteur professionnel, soit d'orientation "sciences physiques" ou "sciences biologiques" n'ait posé sa candidature: cela nous aurait permis d'assurer plus de diversité et de polyvalence au sein de l'équipe. Mais cette lacune ne posa pas de sérieux problèmes de fonctionnement: les projets à caractère technique ou scientifique furent confiés aux personnes-ressources disponibles, qui assumèrent très

.../40

bien cette tâche, en consultant, au besoin, les professeurs-répondants de ces disciplines.

Le principal problème de ressources humaines ne provenait pas des disciplines concernées mais du mode de communication choisi par l'étudiant. En effet, plusieurs étudiants présentèrent des projets qui comportaient une production audio-visuelle. Personne dans l'équipe de coordination n'avait la compétence nécessaire pour amener l'étudiant à choisir le format de production approprié à son projet, à planifier cette production, à se familiariser avec les équipements audio-visuels et à préparer le budget de leur projet.

Au cours de la première session, nous avons compté sur la bienveillance et la patience du personnel du Service de production audio-visuelle. Mais nous percevions quand même un certain piétinement: il nous manquait un relais entre les projets actifs et la production audio-visuelle, un relais qui assurerait en même temps un encadrement pédagogique convenable et un support technique à ces projets.

Le problème fut résolu en début de la deuxième session. Le coût de remplacement des professeurs libérés à temps partiel pour travailler comme personnes-ressources avait été imputé au budget du Projet A.C.T.I.F.. Or, ces personnes furent remplacées par des professeurs à la leçon, dont le salaire était moins élevé que la fraction du salaire des personnes-ressources apparaissant au budget du Projet A.C.T.I.F.. Ceci dégagea des disponibilités budgétaires et nous permit d'engager, selon le même mode (c'est-à-dire en ne payant que le coût de remplacement) une personne-ressource en médias, pour une période de quinze semaines. Il s'agit de monsieur Marcel Plouffe, professeur au département d'Histoire et de Géographie. Le travail de monsieur Plouffe nous permit d'exercer un meilleur contrôle budgétaire des projets "actifs" particulièrement dispendieux en ce domaine et de clarifier les responsabilités respectives de l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. et du Service de production audio-visuelle. Compte tenu du fait qu'il a pris en charge des projets déjà engagés depuis une session et qu'il avait à opérer dans un contexte préalable relativement confus, monsieur Marcel Plouffe a fourni un travail plus que satisfaisant.

Quant aux professeurs-répondants, au nombre de cinquante-cinq (55), ils acceptèrent leur rôle en plus de leur tâche normale d'enseignement. Pour l'ensemble du corps professoral, cela ne représentait pas une augmentation réelle de la tâche, car les étudiants qui s'inscrivaient dans différents projets, se retiraient

de certains cours où ils étaient inscrits. Le P.E.S. (nombre de périodes-étudiants / semaine) s'en trouvait diminué globalement. Mais la répartition des cours postulés selon les disciplines ne correspondait pas à la répartition des cours abandonnés, d'où un surcroît de travail pour certains départements, particulièrement en sciences humaines (où se concentrèrent la majorité des demandes de créditation). Certains professeurs ont écopé plus que d'autres, au point de se sentir personnellement surchargés. Pour la poursuite et l'élargissement du projet, il faudrait prévoir un mécanisme d'ajustement de la tâche pour les professeurs-répondants. Cette année, la situation générale n'était pas dramatique vu la faible proportion d'étudiants qui participèrent au Projet A.C.T.I.F. (environ 6% de la population étudiante).

La secrétaire de l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. a eu pour tâche de:

- maintenir à jour les dossiers de chacun des projets étudiants;
- s'occuper des messages téléphoniques, des rendez-vous et de la correspondance de l'équipe;
- s'assurer de la constitution des listes de classe spéciales (C.A.E.) pour les étudiants engagés dans les projets;
- s'assurer de la remise des notes dans les délais prévus et des procédures de prolongation;
- assurer les relations de routine entre le Projet A.C.T.I.F. et le Secrétariat pédagogique;
- assumer la publication et la distribution des ordres du jour et des procès-verbaux des réunions de l'Equipe de coordination;
- collaborer à certains projets étudiants pour des travaux de dactylographie.

Malgré le grand nombre et la diversité de ses fonctions, la secrétaire de l'Equipe de coordination, mademoiselle Micheline Gauthier, a trouvé des moments disponibles pour s'occuper du travail général de secrétariat pour le Service de la Recherche et de l'Expérimentation.

.../42

3.4.4 Les ressources matérielles

Au cours de l'Expérience de créditation d'activités éducatives, les étudiants avaient rencontré beaucoup de difficultés à financer certains déboursés encourus pour leur projet, ce qui en avait souvent retardé la réalisation.

Le budget du Projet A.C.T.I.F. prévoyait une somme de $7,000 à distribuer en subventions aux projets étudiants. A cette somme s'ajouta un montant de $10,000 qui fut transférée des (ex) Services collectifs pour subventionner les organismes étudiants "à caractère pédagogique".

3.4.4.1 La répartition des subventions

La répartition des subventions fut laissée à l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F.. Le transfert de fonds des Services collectifs nous permit d'éviter le double marchandage des subventions par les étudiants et nous assura un meilleur contrôle des dépenses. Par contre, il nous amena à contrôler les dépenses de fonctionnement d'organismes étudiants, autres que celles directement reliées à l'apprentissage. Nous avons apprécié le fait que les Services collectifs mettent une somme aussi importante au service des organismes étudiants "à caractère pédagogique", et nous souhaitons que la chose se répète. Mais nous croyons maintenant qu'il ne relève pas de l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. d'assurer un rôle de contrôle administratif à l'égard de ces organismes. Par contre, il est clair que l'Equipe du Projet A.C.T.I.F. est tout à fait en mesure d'assurer un encadrement pédagogique si ces organismes le lui demande.

Dans cette nouvelle perspective, les subventions accordées par le Projet A.C.T.I.F. ne porteraient que sur des activités d'apprentissage et seraient comme subventions de dépannage. L'attrait de la subvention dans la préparation d'un projet étudiant serait ainsi éliminé.

Quoi qu'il en soit, l'Equipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. distribua cette année $17,000 pour différents projets. La répartition de cette somme apparaît à l'annexe I. Cette répartition ne mentionne pas, cependant, les transferts de $1,939.29 et $852.00 au Service de production audio-visuelle en compensation pour le matériel et les services fournis aux différents projets. Elle ne tient pas compte non plus d'un transfert de $101.50 au programme de Bourses de voyages d'études pour l'achat de matériel audio-visuel.

.../43

3.4.4.2 Nature des demandes

Les demandes de subventions qui nous venaient des étudiants concernaient surtout du matériel audio-visuel, des frais de déplacement, des travaux d'impression ou de publicité et du matériel nécessaire à la production d'une oeuvre particulière (par exemple la construction d'une fusée).

D'une façon générale, nous avons incité les étudiants à utiliser les ressources présentes dans le milieu et à compter sur le budget du Projet A.C.T.I.F. en dernier recours seulement.

A compter de la deuxième session, l'Equipe de coordination a décidé de ne plus subventionner les voyages et les déplacements. D'abord, il était difficile de discerner les frais de voyages des frais de subsistance; de plus les demandes relatives aux frais de déplacement pouvaient concerner aussi bien un billet d'avion Montréal-Paris, que des billets d'autobus Québec-Beauport ou Limoilou-Charlesbourg. Où commencer et où arrêter? Enfin, les projets de voyages, comme tels, monopolisaient beaucoup d'argent, sans entraîner de conséquences correspondantes sur le milieu.

Néanmoins, même si elle ne subventionnait plus les voyages d'étudiants, l'Equipe continuait à rembourser les frais encourus par les activités d'apprentissage réalisées au cours de ces voyages.

3.4.4.3 Problèmes de locaux

Il fait maintenant partie de la Petite Histoire du Cégep que les dernières années ont connu une saturation de l'espace utilisable dans les deux pavillons du collège: hall d'entrée converti en salle de séjour, salle de toilettes convertie en bureaux, bureaux utilisés conjointement par les administrateurs et leur secrétaire dans leur bureau, locaux de département trop petits pour y réunir tous les professeurs concernés, salles de classe utilisées à 98% etc,, et., etc..

Or les étudiants qui présentaient des projets de groupes, demandaient souvent un local de travail ou de réunion. Aucune solution valable ne put être apportée à ces requêtes. En plus du contexte de surutilisation des locaux, il faut dire que l'architecture du collège est essentiellement une juxtaposition de salles de cours, de bureaux et de locaux à vocation spécifique (cuisine, chaufferie, ateliers, etc.). Très peu d'endroits sont prévus pour le regroupement d'étudiants voulant travailler en équipe d'une façon assez permanente.

.../44

3.4.4.4 Attitudes des étudiants face aux ressources matérielles

D'une façon générale, les étudiants sont portés à sous-estimer les obstacles d'organisation matérielle de leur projet. Confrontés à la complexité des problèmes, ils préfèrent souvent abandonner leur projet.

Par contre, plusieurs ont l'impression que le collège regorge de ressources de toutes sortes et que le Projet A.C.T.I.F. leur simplifiera l'accès à celles-ci. La réalité se situe habituellement en-deçà de leurs espoirs. Ils se rendent compte en réalisant leur projet combien le problème de l'allocation des ressources est épineuse.

4.0 Conclusions.

Au terme de ce rapport, nous vous soumettons trois types d'évaluation globale du Projet A.C.T.I.F. fournis par différents éléments du milieu collégial. La plupart des personnes rencontrées sont d'accord à l'une ou l'autre de ces trois interprétations mais sont, à l'occasion, tentées de se rallier à une deuxième.

4.1 A.C.T.I.F.: élément d'intégration au système.

Pour les tenants de ce jugement, A.C.T.I.F. n'est rien d'autre qu'un subterfuge, plutôt subtil, d'intégrer des déviants progressistes à un système scolaire connu comme répressif et dépersonnalisant en comptant sur la bonne foi et la compétence de ses promoteurs. (En janvier 1973, un étudiant a démissionné de l'Equipe de coordination pour ces motifs). Dans cette optique, A.C.T.I.F. peut, par son caractère fascinant, neutraliser les énergies des rares étudiants et professeurs qui demeurent critiques en face du système scolaire. Lâchant la proie pour l'ombre, ceux-ci peuvent en arriver à perdre de vue leur objectif - ou leur souhait - premier: la transformation radicale, sinon l'abolition, du système scolaire actuel, charnière d'un système social basé sur l'exploitation et l'aliénation d'une majorité. A.C.T.I.F. ne serait que le bonbon - le "candy" des politiciens jeté aux "grandes gueules" pour les tenir occupées. On pourrait transposer cette évaluation à l'ensemble du programme de subventions du Ministère pour la recherche et l'expérimentation pédagogique dans les collèges.

4.2 A.C.T.I.F.: antichambre au "dropping out".

Aux yeux de certains autres membres de la collectivité collégiale, le Projet A.C.t.I.F. apprend aux étudiants à se passer - sinon à se méfier - des institutions. D'ailleurs, il recrute le gros de sa clientèle auprès des étudiants plus "évolués", plus autonomes, plus contestataires. Ces étudiants s'inscrivent au Projet A.C.T.I.F. afin de fuir le cheminement régulier tout en voulant demeurer au collège, pour des raisons plus ou moins connues, ce qui les rend encore plus déviants, encore plus marginaux et les amène, finalement, à tout laisser tomber. Cette interprétation, que nous n'avons pas vérifiée systématiquement, aurait au moins le mérite d'expliquer le grand nombre d'abandons rencontrés dans les projets "actifs", même au moment où ceux-ci parvenaient à leur aboutissement.

.../46

4.3 A.C.T.I.F.: instrument de changement pédagogique.

C'est à cette dernière évaluation que nous adhérons, même si nous devons connaître des éléments positifs dans les deux autres. Elle semble, d'autre part, celle qui rallie le plus grand nombre d'individus qui ont participé au Projet A.C.T.I.F. ou qui ont suivi de près cette expérience. Les changements que nous avons observés sont évidemment partiels et limités, mais ils ont deux caractéristiques communes: ils ont été généralement bien accueillis dans le milieu et ils vont dans le sens de l'objectif que nous nous étions fixé au départ, celui de créer un environnement pédagogique "où seraient libres de progresser au rythme qui correspond à leurs intérêts ressentis et à leur désir de connaître, ou le professeur aurait pour tâche, non pas d'abord ou seulement d'enseigner, mais de faciliter par une aide appropriée l'expérience d'apprentissage que poursuivent l'élève et l'étudiant". (L'Activité Educative, p.56, Rapport Annuel 1969-70, C.S.E. Québec).

Les indices de changement que nous avons recueillis sont de deux ordres:

- les attitudes et les comportements;
- les "institutions".

4.3.1 Changement dans les attitudes et les comportements.

Chez les étudiants qui se sont engagés dans des projets "actifs", nous avons senti principalement un développement de leur autonomie dans la planification et la réalisation de leurs activités d'apprentissage; la qualité de leur motivation a étonné plusieurs professeurs et, souvent, la satisfaction qu'ils ont retirée de leur projet les a surpris eux-mêmes. Or ces étudiants n'étaient pas, comme laisse croire la seconde interprétation, "coupés" du milieu étudiant: la plupart continuaient à prendre des cours "ordinaires" avec des étudiants "ordinaires" et des professeurs "ordinaires". Mais, devant la dichotomie qu'ils percevaient entre les cours et leur projet, ils devenaient des étudiants "actifs" (!) et soulevaient, à l'occasion, des cours, des discussions sur la pédagogie ou le fonctionnement du Collège. Par l'influence qu'ils devenaient des agents de changement.

Quant aux professeurs qui répondirent de la créditation de cours, ils acceptèrent cette tâche

parfois avec un certain scepticisme. Mais ils se laissèrent conquérir par le climat de travail qui se dégageait de plusieurs groupes d'étudiants. Bien sûr, il y eut quelques déceptions; mais l'évaluation globale qu'ils font de "leur" expérience est très positive. Pour d'aucuns, ce fut l'occasion de mieux connaître dans l'univers réel de l'étudiant, ses espoirs, ses angoisses, ses préoccupations, "ce qu'on peut toujours éviter lorsque l'on donne un cours"(disait un professeur-répondant). A leur tour, ces professeurs sont tentés de modifier leur méthode pédagogique et de centrer leurs cours sur les préoccupations des étudiants. Plusieurs d'entre eux ont profité du début de l'année pour présenter le Projet A.C.T.I.F. aux étudiants comme une voie plus engageante pour l'individu qui la choisit.

Au niveau de l'équipe de coordination, nous avons conscience d'avoir développé une attitude plus empathique à l'endroit des étudiants qui présentaient des projets. Nous avons regroupé autour du Projet A.C.T.I.F. une équipe de professeurs dont les compétences diversifiées ont permis de fournir aux étudiants un support pédagogique nouveau, pour eux et pour nous, qui fut généralement apprécié. Nous avons, à dessein, simplifié les procédures administratives, afin de permettre aux étudiants et aux professeurs de se centrer davantage sur la pédagogie. Le personnel de l'équipe tend, semble-t-il à se renouveler partiellement: l'équipe d'A.C.T.I.F. I (1972-73) se retrouve à 50% dans celle d'A.C.T.I.F. II (1973-74). En conséquence, de nouveaux départements s'intéressent au projet. D'autre part, les professeurs participants retournent dans leur département enrichis de cette expérience d'un an dans l'encadrement pédagogique de projets de formation autonome.

4.3.2 Changements institutionnels

Sur le plan des modification des structures administratives, le Projet A.C.T.I.F. est en droit de prétendre à la "paternité" du programme de "cheminement particulier", même si ce dernier à été instauré dans un autre service. En effet, au début de la période d'expérimentation, l'équipe de coordination reçut plusieurs projets qui ne correspondaient pas à la conception qu'elle se faisait d'un projet "actif". Il s'agissait de cours individualisés, incluant lectures, travaux, rencontres avec le professeur et examens. Les étudiants présentaient ces projets pour reprendre un cours échoué ou obtenir un cours prérequis qui ne s'offrait pas à la session où ils en avaient besoin.

Cela révélait une lacune qui fut soumise à l'administration pédagogique et que le Service d'aide pédagogique individuelle entreprit de combler par un programme de "Cheminement particulier" qui permettait d'ajuster davantage la fonctionnement du collège au rythme d'apprentissage des étudiants.

A ce sujet ajoutons que le Projet A.C.T.I.F. a innové en 1972-73 en créant la possibilité de "prolongation". Lors de la présentation du projet 1972-73, nous avons été plus loin en abolissant purement et simplement le rythme des sessions dans la présentation et la réalisation de projets: la session ne garde sa signigication que pour l'émission des bulletins. Ce faisant, nous profité au maximum de la souplesse et de la permissivité de l'appareil administratif: nous avons obtenu qu'il élargisse sa marge habituelle de manoeuvre. Ces modifications vont, elles aussi, dans le sens de l'objectif que nous nous étions fixé.

4.4 Recommandation

Attendu que le Projet A.C.T.I.F., à la suite des expériences antérieures dans le même domaine, a provoqué chez les étudiants et les professeurs certains changements dans les attitudes et les comportements, changements conformes à l'objectif de concrétiser une conception organique de l'activité éducative;

attendu que ces changements vont dans le sens des objectifs que poursuit le Collège de Limoilou;

attendu que les changements engagés ne sauraient être renversés sans créer une frustration dans le milieu collégial;

attendu que la formule du Projet A.C.T.I.F. est viable à l'intérieur des structures administratives actuelles et peut devenir un instrument d'amélioration des dites structures;

nous recommandons que, dès septembre 1974, le Collège de Limoilou adopte comme politique permanente d'accréditer les activités d'apprentissage autonome dans un encadrement pédagogique et administratif inspiré de la formule du Projet A.C.T.I.F..

Denis Lebel, Responsable de la Recherche et de l'expérimentation

Jean-Marie Morand, Conseiller en objectifs au Projet A.C.T.I.F.

Limoilou, octobre 1973.

Annexe I

Résumé des quatre-vingt cinq projets acceptés

- Objectifs
- Opérations
- Nombre de participants
- Cours effectivement crédités
- Budget
- Remarques des personnes-ressources

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
1	Atelier d'improvisation	Approche des techniques d'improvisation; recherche des possibilités d'application en théâtre.	Ateliers de 2 à 4 heures / semaine improvisation: caractères, masques comédie, mime.	18	561-120	_____	Environ 50% d'abandons. Les autres ont beaucoup travaillé et bien réussi.
2	Je me parle à toute la famille	Définir les tendances de la famille québécoise moyenne: désintégration ou unification.	Entrevues et questionnaire.	2	_____	_____	Projet abandonné
3	Drop-lad (Développement régional organisé et planifié et le sous-développement)	Etudes du plan de développement régional en fonction des zones sous développées.	Etudes documentaires. Rencontres avec des comité de citoyens.	2	383-931 387-965	_____	Objectifs très vastes; a peu près atteints.
4	Inventaire de la documentation scripto-audio-visuelle sur la civilisation espagnole et latino-américaine, au cégep	(voir titre)	(Voir titre)	—	_____	_____	Projet retiré. Initiative d'un professeur, qui n'a pas intéressé les étudiants.
5	Semaine thématique sur la famille	Prendre conscience de l'évolution de la famille québécoise, étudier différents contextes familiaux et analyser des types de comportements paternaux, filiaux et fraternels.	Préparer un document scripto-audio-visuel pour présenter à un "teach-in" sur la famille.	2	350-102 350-904	_____	Projet sérieux. Bonne réalisation. Problème pour un cours à l'évaluation.
6	Réadaptation sociale et au travail	S'habituer à voir l'entité des cas pratiques sans dissocier les problèmes et les personnes ; revaloriser le travail journalier en lui donnant une dimension sociale, philosophique psychologique.	Etude des techniques et attitudes de base en entrevue; examen des cas pratiques sous l'angle social, psychologique, philosophique; rédaction d'un feuillet d'information sur la tâche des agents de réadaptation au travail.	31	387-960 340-301 340-401 350-903	_____	Excellent projet. Relié au travail.

.../51

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
7	La condition socio-économique des artistes au Québec	Evaluer les possibilités d'éclosion d'un travail libre, original, purement créatif de l'artiste à l'intérieur du contexte socio-économique québecois. Compréhension plus vaste de ce milieu et engagement plus éclairé dans celui-ci.	Etudes documentaires. Questionnaires et entrevues avec des artistes, photographies. Production d'un montage audio-visuel, exposition de photos et de quelques oeuvres artistiques.	3	387-960 385-942 320-102	265.00	Projet modifié en cours de route. Difficultés de groupes. Bonne réalisation
8	Ciné-politique	Approfondir la connaissance de certaines situations économiques et politiques du Québec. Sensibiliser les étudiants à ces problèmes.	Présentation de films sur la société québecoise. Animation de discussion.	4	383-920 385-940 387-960	375.00	Projet consciencieusement réalisé. N'a rejoint que des étudiants déjà engagés.
9	Québec-Louisiane	Situer les principales zones de concentration françaises en Louisiane. Prendre contact avec ces collectivités plus ou moins assimilées. Noter les modes de pensée des groupes français en Louisiane.	Voyage en Louisiane. Entrevues avec des louisianais d'origine française, en comparant les louisianais et les québecois. Constitution d'un dossier scripto-visuel sur le sujet. Montage audio-visuel.	2	———	550.00	Projet bien mené. Abandon au moment de l'évaluation.
10	Enquête sur la conception de la santé mentale dans divers groupes d'étudiants	Se familiariser avec le processus d'élaboration d'une enquête; vérifier l'interrelation entre le modèle de la conception de la santé mentale et les valeurs individuelles dans une culture. Comparaison de ces résultats aux critères d'hospitalisation dans un établissement psychiatrique.	Analyse documentaire. Elaboration d'un questionnaire. Détermination d'un échantillonnage. Rapport.	6	340-301 381-902 385-940 350-903 350-102	75.00	Quatre étudiants ont abondonné. Projet prolongé jusqu'à l'automne 1973.
11	Bilan audio-visuel de la construction d'une fusée	Communiquer les différentes phases de la construction d'une fusée.	Entrevues avec des scientifiques. Photos, films et textes pour monter un document magnétoscopique. Conférences dans les écoles secondaires.	2	391-927	50.00	Excellent projet complètement réalisé. Impact sur le milieu secondaire d'où venaient les étudiants.

.../52

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
12	De la naissance à douze ans	Etude du comportement de l'enfant à la maison à l'école et à l'extérieur.	Montage audio-visuel avec textes explicatifs. Rapport écrit.	2	350-110	$ 50.00	Très bonne réussite. Produit fini de qualité.
13	Journal étudiant	Apprendre à communiquer par l'imprimé (journal) dans un milieu où l'on vit plusieurs types de conflits.	Formation et direction d'un journal étudiant. Impression, graphisme et abonnement.	2	601-942	$ 800.00	Bon projet.
14	Conception	Application des lois du mouvement. Opérationnalisation des principes de conservation de la matière. Etude des comportements des corps solides et des gaz.	Conception, contruction et expérimentation d'une fusée.	2	———	$1210.00	Excellent travail. Etudiants non intéressés se faire créditer des cours.
15	Film	Apprendre à s'exprimer par la chorégraphie et le cinéma. Etude du symbolisme du geste humain.	Création d'une chorégraphie. Tournage d'un film.	10	340-301 340-401 370-911 387-972 530-900 601-202	$1704.00	Difficultés financières. Excellent produit fini.
16	Pour un Québec meilleur.	Parvenir à une réflexion collective sur la situation québécoise. Participation par un "médium" plus accessibles aux étudiants. Etude de l'impact de certaines formes de langage sur la masse.	Organisation de spectacles de théâtre, musique et poésie par des artistes québécois politiquement engagés. Discussion de la forme et du contenu socio-politique par les spectateurs		381-902 387-960	$1700.00	Projet très couteux. Problèmes de groupe. Réussite partielle et abandon pour d'autre.
17	De gauche à droite	Observations sur la langue de l'étudiant en fonction de sa provenance sociale.	Observation systématique de comportements et de langage. Production d'un film.	2	———	———	Projet abandonné à cause de difficultés techniques!
18	Centre de services scripto-audio-visuels	Se familiariser avec les différents moyens de communications. Développer la créativité.	Organisation d'un service étudiant de production audio-visuelle, d'imprimerie, de graphisme pour la collectivité collégiale	6	389-101 530-900 530-902	$ 25.00	Projet piloté par animateur. Plusieurs abondons.

.../53

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
19	Vidéogramme: "La Guerre Yes Sir.	Développer, l'expression théatrale, la conception et la réalisation d'image, l'utilisation et la familiarisation avec le matériel de production et de montage.	-Fabrication de décors -Réalisation théatrale -Enregistrement d'un vidéogramme.	2	_____	$137.50	Projet proposé par un professeur. Abondonné.
20	Etude comparative Limoilou - Ste Foy	Recherche d'explications et d'interprétation des différences existant entre le cégep et le quartier Ste-Foy. d'une part, le cégep et le quartier Limoilou.	Analyse de la population étudiante. Entrevues. Rapport.	2	_____	$ 35.00	Abondon
21	Bases numériques en informatique	Acquérir une connaissance théorique sur les systèmes numériques en informatique, en complément du travail de programmeur-analyste.	Programme d'exercices théoriques sur les différents systèmes numériques.	1	420-102	_____	Projet précis et très encadré. Bien réussi.
22	Technique cubimaire	Formation de base en préparation des aliments et acquision des méthodes et techniques appropriées,	Recherche, laboratoire et rapports.	1	120-101	_____	Projet précis et très encadré. Réussi.
23	Electro	Connaissances des principes et du fonctionnement de différents types de "zoom".	Etudes théoriques sur les différents types de "zoom". Construction d'un zoom.	1	_____	_____	Objectifs: reprendre un cours. Etudiant trop occupé ailleurs.
24	Etude de la cote de Beaupré.	Connaissances des principaux points d'intérêt physiques et humains de la cote. Meilleure connaissance biophysique de la région par l'explication et l'évaluation de ces points.	Etude géomorphologique et humaine de la cote. Photo-interprétation. Montage thématique et interprétation.	1	_____	_____	abondon du projet. L'étudiant a reintégré le cours sur cette matière et a complété son travail dans le cadre du cours

.../54

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
25	Conditionnement physique	Atteindre une bonne condition physique, musculaire et organique, en termes d'endurance, de puissance et de force.	Exercice de développement.	1	109-112	_____	Application personnalisée et sérieuse des objectifs du cours.
26	Animation Loisirs	Connaissance de l'adolescent, par le loisir. Connaissance des questions de relations humaines et d'organisation dans le domaine du loisir.	Organisation d'une section d'un centre de loisirs, sportifs et socio-culturel, pour la clientèle des 13-17 ans.	1	387-960 601-902	_____	Engagement personnel dans un milieu social. Certains problèmes avec des professeurs répondants.
27	Voyage en Espagne et en Angleterre	Développer la capacité de s'exprimer correctement en anglais. Etude de la culture et des moeurs espagnole.	Séjour d'un mois en Angleterre. Visite de l'espagne.	1	604-901	525.00	But: voyager. Pas très intéressé à la créditation de cours.
28	Graffiti-Québec.	Etude du graffiti comme forme de langage, réflétant des motivations particulière.	Inventaire et interprétation des graffitès de la ville de Québec.	1	_____	_____	Abandon
29	Etude philo-psychologique du développement individuel de l'étudiant.	Recherche des conditions idéales du développement personnel dans une institution scolaire.	Enquête dans les écoles de différent milieu.	1	_____	_____	Abandon
30	Antigone	Vivre d'une façon pratique une expérience théatrale. Confrontation aux réalités qui sous-tendent le jeu dramatique et la mise en scène.	Montage de la pièce (antigone).	1	601-202	70.00	Réussite complète
31	L'automne à Paris	Confrontation de la culture québécoise à la culture parisienne. Identifier les problèmes communs et particuliers au phénomène jeunesse dans ces deux milieux.	Séjour de deux mois à Paris Journal de Bord.	1	320-904 340-920 350-904 387-963	$230.00	Surprenamment bien réussi, malgré une préparation un peu faible.

.../55

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
32	Actif	Parvenir à la connaissance et à la utilisation concrète de langage divers dans un cadre intégré.	Production d'une bande sonore sur la nouvelle musique.	1	_____	$500.00	Objectifs douteux. Contact difficile avec l'étudiant Abondon.
33	Gestalt-atelier	Faire d'un métier d'artiste une expérience valorisée au niveau pédagogique et social.	Exposition, productions artistiques, ateliers.	1	_____	$300.00	Beaucoup d'intentions! Au de réalisation. Abandon.
34	Construction d'un téléscope	Connaître et appliquer les lois de l'optique. S'initier à l'astronomie.	Construction d'un télescope. Lecture en astronomie. Observations.	1	203-926	_____	Excellente réalisation. Recherche plus l'encadrement du projet que la créditation de cours.
35	Voyage en Grèce	Connaître les caractéristiques socio-culturelles et socio-politique de la Grèce.	Voyage en Grèce. Vie avec les gens du milieu. Rapport.	1	_____	$520.00	Projet réalisé. Etudiant pas intéressé aux cours.
36	La publicité	Expérience pratique, autodidacte, sur divers moyens de passer un message.	Inventaire photographique des panneaux-réclames et des autres moyens d'information visuelle: texte complémentaire.	1	_____	_____	Contacts rares avec l'étudiant Abandon.
37	Cas de conscience	Prendre conscienc. des problèmes de relations humaines dans le tournage d'un film. Analyse des problèmes d'esthétiques rencontrés.	Tournage et montage d'un film. Travail complémentaire en philosophie.	1	_____	$534.00	Projet complexe Réalisé dans ces délais prévus.
38	Théatre	Prendre conscience de certains éléments de l'activité théatrale: rythme, passion, malheur, etc.	Lectures, auditions, travaux dirigés.	1	601-202	_____	Projet de cheminement particulier.
39	Graffiti II	(Voir projet 28)	Relevé photographique et interprétation.	1	_____	_____	Abandonné parce que l'étudiant n'a pu trouver de professeur-répondant

.../56

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
40	Perception et motivation	Saisir la relation entre la perception et la motivation; l'influence de l'individu et du groupe; les phénomènes de leadership.	Observation participante dans un groupe.	1	_____	_____	Projet resté sans suite, quand l'étudiant a réalisé l'ampleur de ses objectifs.
41	Publicité pour expo-technique	Formation de base en publicité, marketing, organisation et administration.	Formation d'un comité de publicité pour l'expo-technique du Cégep. Interviews, réalisation et évaluation.	1	387-960	_____	Difficulté d'integration dans l'organisation de l'expo-technique. Réussite partielle.
42	Projet philo: l'homme	Comprendre l'homme dans ses rapports avec la nature ou dans l'univers.	Etudes de différents philosophes. Analyse et synthèse de vues.	5	340-201	_____	
43	Focus en mouvement	Connaître les implications du milieu géographique sur la condition de la femme et la perception du Québec outre-mer	Voyage en Europe et en Afrique du Nord. Montage audio-visuel et rapport écrit.	2	320-102 320-203 320-903 320-904 387-960 607-101 607-301	$800.00	Excellente réussite, malgré le vol du matériel recueilli.
44	Shi Secours Québec inc.	Appliquer concrètement le cycle comptable dans une entreprise et interpréter les états financiers.	Etablir un plan comptable dans l'entreprise. Produire les états financiers. Tenir les livres.	1	410-401	_____	Très bon projet. Dépassant les exigences du cours.
45	Folklore international	Connaître l'histoire et la légende de plusieurs danses.	Participer à un atelier de folklore à l'université. Formation d'une troupe.	1	601-946	_____	Projet réalisé. Sauf formation d'une troupe.
46	La Baie James	Analyse d'un projet de loi, pour connaître le fonctionnement politique de l'Etat québécois. Déterminer l'influence sur la vie d'un groupe social particulier.	Analyse documentaire. Etude d'un groupe social touché par le projet.	2	385-940 385-942 387-960	_____	Excellent projet. Démarche personnelle, théorique, fouillée. Excellent rapport.

.../57

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
47	Etude de la période amarnienne .	Connaissance de la réforme d'Aménophis IV sous la XVIII dynastie dite: la période amarnienne.	Recherche et etude documentaire. Montage audio-visuel. Conférence.	2	330-901	_____	Projet de recherche très sérieuse et poussée.
48	Rapport sur la participation et la non-directivité	Prise de conscience collective des possibilités d'auto-éducation au cégep.	Rédaction d'un texte et diffusion.	1	340-401	_____	
49	Service d'information	Acquisition des moyens et stratégies d'information pour permettre aux individus et aux groupes de s'affirmer dans le milieu collégial	Information interne. Approche directe: publicité - rencontres - séances d'information collectives.	1	381-902 383-915 385-940 387-963	_____	Bon projet.
50	Agence de relation étudiante	Mettre sur pied une compagnie. Expérimenter son fonctionnement: vente d'actions - états financiers - comptabilité - coordination.	Regroupement des intéressés - organisations de soirées - rencontres conférences - journées passées en compagnie d'administrateurs.	13	410-401 410-116	_____	Un des meilleurs projets de groupe.
51	Pièce de théatre pour la compagne de publicité de la Croix-Rouge	Enventer un montage publicitaire et sensibiliser les gens au problème des banques de sang.	Composer et interpréter un drame publicitaire. Fabriquer le widéogramme et le rendre public.	1	350-900 601-202	$82.83	Bon projet. Engagé dans le milieu. Produit fini moyen.
52	Comptoir libre-échange	Favoriser la vente de disques et volumes par les étudiants du Collège. Découvrir les tendances culturelles des participants.	Mise sur pied du comptoir: cueillette des articles - classification - publicité - compilation et analyse des échanges effectués.	3	387-961 387-964	_____	Etudiants engagés. Difficultés matérielles nombreuses.
53	Improvisation II	Créer et improviser des situations susceptibles d'être mises en scène. Maîtriser le comportement devant le public.	Rencontre hebdomadaire: partie théorique - mise en application par des expériences pratiques. Séances d'interprétations publique.	12	561-220	$75.00	Pas d'abandon. Exigent. Excellente réalisation.

.../58

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
54	Sport pour tous	Identifier les comportements sportifs des gens du milieu Collégial	Effectuer une enquête par mode d'entrevues, relativement aux sports pratiqués - au temps consacré aux sports - au financement de ces activités sportives, compiler les statistiques.	2	_____	_____	Projet abandonné.
55	Photo-roman	Développer les habiletés de transfert en forme visuelle des événements tirés d'un roman.	Créer et rédiger le roman. Réaliser les prises de vues correspondantes: développer les photographies. Effectuer le montage audio-visuel.	1	601-943	$38.50	Bon projet. Difficultés matérielles nombreuses. Bien mené.
56	Basse-ville, organisation communautaire	Connaître le milieu de la basse-ville dans son contexte social-économique - urbain et politique. Prévoir un comité de citoyens appropriés au milieu. Définir la tâche de l'organisateur du comité dans le milieu spécifique.	Convoquer des assemblées d'information à l'échelle du quartier. Rencontrer les citoyens engagés et non-engagés. Compiler les données recueillies. Rédiger un rapport sous forme d'un journal.	1	340-301 385-940 387-964	_____	Engagement personnel relié au travail. Projet très satisfaisant.
57	Méditation trancendantale.	Favoriser l'épanouissement de la personne en développant les puissances de concentration - de contrôle de l'imagination - de maîtrise des attitudes corporelles.	Séances d'apprentissage avec un maître.	1	340-301	$35.00	Etudiant très intéressé. Projet pleinement réalisé.
58	L'adolescent: ses besoins	Découvrir les causes de frustration chez l'adolescent. Inventorier ses besoins. Suggérer une formule satisfaisante pour l'étudiant et la société.	Rédaction d'un questionnaire. Enquête auprès d'adolescents d'une école secondaire. Compilation et analyses des données. Animation auprès des parents - des étudiants - des professeurs.	1	201-307 350-210 387-963 387-976	_____	Projet se poursuivant à l'automne 1973. Bonnes réalisations.

.../59

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
59	Fret et blanc	Comprendre et interpréter l'utilisation du "blanc" dans les oeuvres produites par les peintres.	Visiter les expositions Compiler les oeuvres vues et photographiées. Généralisation, par l'analyse, des tendances découvertes.	1	———	———	Projet se prolongeant à l'automne 1973.
60	Mont d'Youville	Cerner l'évolution psychologique et sociologique du socio-affectif au point de vue pathologique et thérapeutique.	Assister un éducateur au Mont d'Youville dans son rôle et ses fonctions. Analyser le programme de ré-éducation en vue d'une réinsertion sociale. Réaliser des entrevues avec des travailleurs sociaux.	3	383-976 350-904 350-903 350-[illegible] 340-401 350-900 350-210	$ 60.00	Excellent projet. Etudiants très sérieux. Document final très valable.
61	Les droits des étudiants	Prise de conscience des conditions de vie de l'étudiant dans la société. Connaissance des mécanismes gouvernementaux..	Relever des lois qui s'appliquent spécifiquement au rôle d'étudiant. Rencontre avec les fonctionnaires du Ministère de l'Education. Rédaction et publication d'un condensé des informations recueillies.	1	———	———	Projet resté sans suite.
62	Semaine du Cinéma muet	Développer la capacité de concrétiser la connaissance du langage filmique. Accumuler les possibilités de vérifier l'impact d'un film sur un milieu par son organisation publicitaire, sa programmation et son contenu.	Organiser une semaine de projection de fims muets: choisir cinq des meilleurs films; préparer les documents de présentation; réaliser la publicité. Analyse de l'impact de cette semaine dans le milieu.	5	530-900	$455.80	Projet réalisé dans les délais.
63	Soirée canadienne: j'ai mis des cordes dans mon zing-zing	Recherche folklorique dans un village. Etude du langage. Initiation aux techniques d'animation et de création.	Interviews. Enregistrement d'une bande vidéo sur un village et une soirée canadienne. Montage.	2	340-201 601-935 601-950	$ 467 .50	[illegible]t bien prép[illegible]. Réalisation excellente. Difficultés au montage.

.../60

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE ETUDIANTS	COURS CRÉDITS	BUDGET	REMARQUES
64	Index sur l'Amérique Latine.	Acquérir les notions de base de la géographie de l'histoire et des cultures de l'Amérique Latine	Etude par les approches des volumes - des documents touristiques et artistiques et de photographies. Travaux écrits de synthèse et montage audio-visuel.	5	———	———	Projet piloté par un animateur et un professeur. Désertion des étudiants.
65	Enquête sur le régime socio-économique de la consommation alimentaire dans les restaurants.	Etablir des relations entre les conditions socio-économique d'un milieu et les menus offerts par les restaurants de ces différents milieu. Faire l'inventaire des aliments les plus consommés dans les restaurants.	Choix de quelques établissements représentatifs des milieux. Enquête à l'aide de questionnaires, interviews et documents (menus) Confrontation et analyse des données recueillies. Rapport de l'enquête.	2	387-963	10.00	Projet bien préparé. Beaucoup de travail.
66	Connaissance de l'enfant	Identifier la genèse du développement de l'enfant. Déterminer les influences du milieu sur le comportement de l'enfant.	Vivre dans une garderie. Intervenir concrètement en agissant comme moniteur. Rapport des observations.	1	———	———	Projet bien engagé. Se poursuit à l'automne 1973
67	Contes, légendes et danse du Québec	Inventorier un certain nombre de traditions orales du Québec par le folklore.	Aller rencontrer les gens susceptibles de nous fournir les éléments recherchés. Recueillir des contes et des légendes. Analyser les danses folkloriques recueillées et déposer le tout aux archives de l'Université Laval.	2	601-946	--	Travail sérieux. Etudiants engagés dans le domaine depuis longtemps.
68	Connaissance de l'adolescent	Identifier la génèse du développement de l'adolescent. Déterminer les divers facteurs qui influencent son comportement.	Rencontrer des alolescents en des temps et lieux divers: au travail - aux loisirs - aux jeux aux activités culturelles. Etablir un dialogue avec eux. Relever les observations et en faire rapport.	2	———	———	Pratiquement terminé. Rédaction du rapport à l'automne 1973.

.../61

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
69	Fusée 11	Effectuer des expériences sur un propergol solide. Acquérir les techniques pour observer la vitesse et l'accélération d'une fusée.	Photographier toutes les étapes de production et de lancement. Etude des données graphiques. Montage d'un document visuel.	2	———	$ 563.00	Besoin d'argent. Pas de demande de créditation de cours.
70	Association des professionnels du Collège de Limoilou	Expérimenter les diverses étapes de la mise sur pied d'une association des professionnels.	Inventaire des données, des implications légales et des relations de l'association avec les autres instances du collège. Mise au point d'un projet de convention. Publicité. Rapport.	1	410-108 410-134	———	Projet bien réalisé.
71	Cours d'anglais sur le vif	Créer les automatismes nécessaires à la compréhension auditive et à l'expression orale. Acquérir le vocabulaire du du langage courant. Prendre contact avec la littérature "quotidienne" du milieu anglais.	Vie dans une famille de Calgary, participation aux activités sociales du milieu. Voyage dans l'ouest.	1	604-101 604-201	———	Excellent projet. Contrôle de d'atteinte des objectifs du cours par les examens du cours régulier.
72	Volley-Ball et athlétisme en France	Faire un inventaire des techniques d'athlétisme et de volley-ball en France. Comparer ces techniques utilisées à celles du milieu québécois. Identifier les qualités humaines et sportives du milieu athlétique français.	Visiter les lieux athlétiques français et amasser une documentation photographique. Participer aux cliniques d'entraînement. Vivre dans les milieux familiaux des athlètes français.	1	———	$ 185.00	Excellent projet. Pas de demande de cours. Besoin d'équipement audio-visuel.
73	Le succès aux études versus les classes sociales à limoilou	Vérifier l'hypothèse de base: celle d'un lien entre le rendement scolaire de l'étudiant et sa provenance.	Situer sur la carte de la C.U.Q. les étudiants du Cégep par concentration - âge - sexe. Situer les échecs. (Suite...)	5	201-337	$ 955.00	Projet exigeant plus de travail que prévu. Bien engagé. Se poursuit à l'automne 1971

.../62

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
73			Faire l'étude socio-économique des quartiers de la ville Etude sur des concentrations - types: rédiger et administrer un questionnaire. Comparer les résultats. Rapport				
74	Enquête sur le racisme.	S'initier aux techniques de recherches et d'enquêtes. Maîtriser les différents éléments qui permettent l'établissement de corrélations.	- Fabrication d'un questionnaire - Cueillette et analyse des données - Comparer le milieu du marché du travail avec celui du milieu étudiant.	1	387-963	———	Projet individuel bien conçu et bien réalisé.
75	Cinéma québécois	S'initier aux problèmes attachés à la production nationale. Reconstituer l'histoire du film québécois à partir des documents produits.	Elaborer un reportage (sur bande audio) sur les rencontres de cinéaste - producteurs et distributeurs québécois. Provoquer un panel pour une discussion rencontre sur le développement du cinéma québécois.	4	———	30.00	Projet abandonné.
76	La religion au Québec.	Identifier les courants religieux minoritaires au Québec. Comparer et analyser ces différentes tendances. Saisir le lien entre la mentalité - la culture - la société ambiante et l'expérience religieuse.	Visiter et vivre avec les groupes minoritaires religieux au Québec. Effectuer un reportage photographique. Analyser les différents comportements en les comparant pour en tirer les valeurs principales. Rapport.	1	370-912 370-919 370-977	290.00	Réalisation excellente. Rendu à la rédaction du rapport.
77	Etude du système français de garderies pour enfants.	S'initier aux modes de fonctionnement des garderies. Identifier les problèmes et les avantages d'un tel système d'éducation dans les milieux français	Visite de différents types de garderies en France. Prise de contact avec les travailleurs de ce milieu. Participation aux activités du milieu: discussion de groupe sur ces activités. Rencontre des parents des enfants.	1	350-110 387-970	———	Entièrement réalisé.

.../63

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
78	Création poétique	Découvrir les tendances qui ont marqué la littérature de quelques auteurs québécois. Analyser ces oeuvres. Créer une oeuvre poétique à partir de cette étude.	Etude des oeuvres de Claude Gauvreau - Emile Nelligan. Ebauche d'un essai poétique à partir de ces oeuvres. Création poétique personnelle.	1	601-122	———	Projet très bien réalisé.
79	Les accidents au travail	S'habiliter à voir l'entité des cas pratiques sans dissocier les problèmes et les personnes. Revaloriser le travail fournalier en lui donnant une dimension sociale - philosophique - psychologique. Remettre à jour les théories de l'homme au travail de façon à entrer en communication avec lui à l'occasion d'un accident de travail.	Etude des techniques et des attitudes de base en entrevue. Examen des cas pratiques. Rédaction d'un travail sur l'application concrète des théories dans le monde de la réadaptation au travail des accidentés.	1	340-301 340-401 350-903 387-960	———	Excellent projet. Relié au travail.
80	L'informatique à Limoilou	Identifier les différents problèmes en cause dans le système d'information à Limoilou. Réaliser le plan des étapes à franchir pour la mise sur pied d'un système efficace.	Analyse de la situation actuelle. Elaboration de solutions pratiques. Présentation d'un rapport aux diverses instances du Collège.	2		———	Projet prolongé à l'automne 1973.
81	Irlande: été 1973	Prendre contact avec l'Irlande. Identifier sa situation socio-politique.	Vivre durant deux mois les divers milieux du pays. Contacter les gens pour connaître la réalité de la situation politique - économique et sociale.	1	388-211	———	Bon projet. Plan initial partiellement modifié.

.../64

	PROJET	RESUME DES OBJECTIFS	RESUME DES OPERATIONS	NOMBRE D'ETUDIANTS	COURS CREDITES	BUDGET	REMARQUES
82	Stage de terrain - Lac Etchemin	Prendre contact avec la réalité géographique. Décrire et identifier ces réalités géographiques. Saisir les relations fondamentales entre les phénomènes des différents systèmes géographiques. Analyse de ces phénomènes.	Familiarisation avec le milieu par la manipulation de documents de base (cartes topographique - géologique - aérienne). Elaborer la méthode d'enquête. Cueillette et traitement des données. Interprétation et relations. Synthèse en un rapport.	1		360.00	Projet prolongé à l'automne 1973.
83	Kruger Paper	Se familiariser avec l'application des concepts des techniques et méthodes utilisées dans le processus de la gestion: planification organisation- direction - contrôle.	Recueiller dans la compagnie, les données nécessaires. Etudier le système administratif: l'aspect production - personnel - finance et marketing. Fabrication d'un document.	1	410-102	_____	Excellent projet bien réalisé.
84	Contact	Etude des facteurs qui interviennent dans les relations humaines. Appliquer ces théories au phénomène social de la drogue dans le milieu.	Vivre dans le milieu: établir les contacts avec les gens concernés. Rédaction d'un journal de bord au fur et à mesure que se vivent les activités diverses.	5	_____	_____	Excellent projet. Très "engagé" dans le milieu. Se poursuit à l'automne 73.
85	Philo 401	Identifier un modèle de l'agir humain après une expérience de cinéma. Discerner les valeurs qui conditionnent cet agir et les ordonner en référence à ses propres jugements.	Confection d'un travail long après l'expérience vécue durant deux sessions. (cf. projet # 15)	1	240-401	_____	Projet prolongé à l'automne 1973.

Annexe II

Tableau synoptique des opinions des étudiants et des professeurs sur le Projet A.C.T.I.F. et sur les cours réguliers

Note: l'opinion des étudiants a été recueillie lors d'entrevues non-dirigées tenues durant la journée d'évaluation du Projet A.C.T.I.F., qui a eu lieu le 14 février 1973;

l'opinion des professeurs a été recueillie selon un schéma bâti à partir des entrevues avec les étudiants; les entrevues avec les professeurs étaient dirigées et se tinrent à la fin d'août et au début de septembre.

.../66

ANNEXE II

TABLEAU SYNOPTIQUE DES OPINIONS DES ÉTUDIANTS ET DES PROFESSEURS SUR LE PROJET A.C.T.I.F. EN COMPARAISON AUX COURS RÉGULIERS.

	ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS
1 Initiative	De l'étudiant.	Du professeur.	De l'étudiant.	Du professeur; parfois volonté de la partager, avec l'ensemble des étudiants ou, du moins, la minorité intéressée.
2 Motivation des étudiants	Aller au bout d'un «trip» personnel, se développer et avoir une reconnaissance officielle de ce développement.	D.E.C. en prenant au passage des «choses intéressantes.	Préalable au projet. Choix de l'objectif et de la démarche; parfois fuite des cours magistraux.	Généralement absente au début du cours. Motivation «transférée» par le professeur ou naissant du contenu. Importance des crédits.
3 Contenu	Collé à la réalité et aux préoccupations des participants.	«Trips» de professeurs. Abstrait. Rarement en contact avec la vie.	Contenu plus pratique. Ambitieux. Dimension affective présente. Parfois signes de compromis entre les objectifs du projet et ceux des cours postulés.	Variable selon les professeurs. Centré sur le cognitif. Mieux structuré sur le plan conceptuel et théorique.
4 Type de sujet	Original	Rarement original.	Peu original, sauf exception.	Généralement pas original.
5 Type de production	Assez traditionnelle; rapport, journal, enquête, diaporama.	Très traditionnelle.	Généralement peu original. Dépend de la personnalité de l'étudiant.	Généralement pas originale. Dépend de la souplesse des professeurs. Parvient plus souvent à un résultat plus présentable
6 Importance du contenu	Moyens interchangeables d'atteindre des objectifs d'apprentissage	Centre du cours, difficilement modifiable.	Plus de flexibilité. Exige une planification de la part de l'étudiant. Moins important que la démarche.	Centre du cours
7 Acquisition de connaissances	Journalière, intégrée à la vie du groupe, élément du développement plutôt permanent.	Exigence du système. Éphémère, rarement enrichissante.	Nécessite une connaissance préalable. Plus pratique, plus spécialisée.	Objectif essentiel du cours, malheureusement le seul. Plus efficace pour les notions théoriques. Manque d'occasion de les appliquer
8 Quantité de travail	Plus élevée.	Moins élevée.	Plus grande, parce que l'étudiant fixe lui-même ses exigences, souvent ambitieuses. Problèmes d'organisation.	Selon la capacité moyenne des étudiants.

.../67

	ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS
9 Travail d'équipe	Auto-éducation de groupe.	Formule de répartition des tâches pour satisfaire les exigences des professeurs.	Groupes naturels, plus homogènes. Grande cohésion devant le défi commun. Tendent à devenir des groupes de formation.	Groupes artificiels. Tâche fixée de l'extérieur, peu motivante.
10 Relations professeur-étudiant	Personne-ressource: Support méthodologique, consultation pédagogique, lien administratif. Professeur-répondant: Relations mal définies: ressource spécialisée ou caution du projet face au système régulier.	Autoritaires; plus ou moins déguisées. Spectre de l'évaluation omniprésent.	Moins formelles, plus personnalisées. Rôle de consultant. Le professeur s'ajuste aux besoins des étudiants.	Moins de chaleur humaine. Relation d'autorité toujours présente. Les étudiants s'ajustent à la méthode proposée par le professeur.
11 Évaluation	Principalement étudiante (professeur agissant comme ressource). Élément essentiel d'un projet. Source de satisfaction.	Superficielle. Relevant principalement du professeur. Source de frustration étudiante.	Grande participation de l'étudiant. Partie importante du projet. Peut se faire, sans qu'on se préoccupe des notes.	L'étudiant a tendance à s'en remettre au professeur. Plus rigide, uniforme, faite par le professeur. Indissociable de la notation.
12 Notation	Variable, selon la personnalité du professeur-répondant. Participation étudiante plus ou moins grande. Généralement sérieuse.	Instrument du professeur (lui-même instrument du système) pour contraindre les étudiants à une démarche conforme à ses vues. Étudiant victime du hasard.	Participation de l'étudiant. Entente professeur-étudiant. Réalisme de l'étudiant. Démystification du système de notes.	Perçue comme le but du cours par l'étudiant. Source d'anxiété durant le cours. Source d'insatisfaction après. Contrôlée par le professeur.
13 Instruments d'évaluation et de notation	Auto-critique de l'étudiant ou du groupe. Revue des différentes opérations et productions. Personne-ressource: clarificateur, s'il y a lieu. Professeur-répondant: juge ou participant selon sa personnalité.	Examens, laboratoires: entièrement contrôlés par le professeur. Travaux longs, parfois sujet libre, mais toujours soumis aux critères du professeur.	Auto-critique de l'étudiant. Produit final du projet. Démarche de l'étudiant. Varient selon les projets.	Uniformes: examens, laboratoires, travaux.
14 Satisfaction des étudiants	Sentiment de s'être développés. Climat de liberté. Acquisition d'une méthode de travail autoritisme. Parfois, impression d'avoir réalisé un vieux (déjà) rêve. Développement de la capacité d'auto-critique.	Accidentelle et superficielle. Les notes. La grandeur de l'effort fourni. Le professeur sympatique. Le contenu intéressant, parfois.	Plus grande. Atteinte d'un but personnel. Production concrète, source de satisfaction, même dans les cas d'échecs.	Difficile à percevoir. Souvent réservée aux «intellectuels avant l'âge». Fonction de la motivation.

.../68

(SUITE)

	ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS	A.C.T.I.F.	COURS RÉGULIERS
15 Satisfaction des professeurs	Sentiment d'avoir rendu possible une démarche authentique de l'étudiant. Développement de nouvelles habilités pédagogiques: counselling, stimulation. Contact plus profond avec l'étudiant.	Satisfaction du «devoir accompli». Rendement des étudiants. Intérêt des étudiants pour ses préoccupations personnelles.	Relations enrichissantes avec les étudiants. Qualité de la motivation des étudiants. Absence de nécessité de sanctionner chaque opération. Étudiants peu préoccupés des notes.	Agir comme catalyseur de la motivation étudiante.
16 Régime pédagogique. Loi de la programmation	Obstacles à la poursuite d'objectifs plus personnels.	Éléments contraignants du système d'éducation visant à la poursuite d'un modèle pré-défini (tête bien faite).	Problèmes occasionnels. Contourné et démystifié par A.C.T.I.F. L'étudiant accepte ce qui reste d'inconvénients.	Encadrement très contraignant pour l'étudiant. Permet d'éviter des grandes fluctuations dans l'engagement et la mise à pied des professeurs.
17 Relations avec l'administration du collège	Simples, peu formelles. Erreurs fréquentes sur le dossier de l'étudiant assez faciles à corriger.	Très formelles. Froides, sinon difficiles. Erreurs accidentelles à la programmation, l'horaire et le dossier plus difficiles à corriger.	Pas de problèmes. Peu de bureaucratie.	Pas de problèmes particuliers: les cours sont conçus en fonction des structures administratives.
18 Ressources matérielles: locaux, budgets, équipement	Rares, mais disponibles. Problèmes de répartition équitable.	Contrôlées par les professeurs et l'administration. Rarement disponibles pour les projets strictement étudiants.	Insuffisantes, mais plus disponibles. Obligent l'étudiant à inventer dans l'organisation de son projet.	Insuffisantes.

Annexe III

Politique du département de Philosophie sur l'acceptation des projets "actifs"

.../70

DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE.

RAPPORT DU COMITE EN VUE D'ETABLIR LES CRITERES REGISSANT L'ACCEPTATION DES PROJETS A.C.T.I.F.

Yvan Beaumier.
Jacques Breton.
Paul-André Laliberté.

Québec, le 23 septembre 1972.

.../71

ENONCE DE PRINCIPE.

1- Compte tenu des intentions du projet A.C.T.I.F. lesquelles visent la déscolarisation progressive dans le domaine de la connaissance.

2- Compte tenu que l'étudiant, par ce biais, cherche à obtenir des crédits par une démarche "d'autoformation"qui le conduira au D.E.C.

3- Compte tenu que l'activité philosophique exige certaines formes fondamentales de "distanciation" (problématisation, compréhension objective, analyse critique ou évaluation) (Cf. Cahier pédagogique de la Coordination provinciale de la philosophie, Vol. 1, No 1, Sept 72, p. 26) devant mener ultérieurement à une appropriation (synthèse, valorisation); (Idem, p. 27.) le tout devant constituer une formation cohérente et progressive, (Idem. p. 27.)

.../72

Nous estimons que, pour respecter cette triple intention de son projet, le candidat désireux de s'engager devra se soumettre aux règles générales suivantes:

1- démontrer par écrit comment les objectifs de son projet "coïncident avec ceux du cours dont on demande l'accréditation" (Cf. Projet A.C.T.I.F., 28 août 72, p.1);

2- démontrer clairement comment en théorie les moyens utilisés permettent de réaliser la triple intentionnalité du projet;

3- énoncer avec précision le procédé dévaluation qui conduira à l'obtention du crédit;

4- présenter un échéancier précis des différentes étapes de réalisation dans lesquelles seront précisées les rencontres avec le "parrain";

5- produire un compte-rendu (document écrit) dans lequel l'étudiant, dans une visée rétrospective des différents moments de son projet, (analyse critique et distanciation), démontre comment il est parvenu à effectuer une démarche proprement philosophique.

.../73

N.B.

L'évaluation finale du projet (obtention de crédits) doit porter sur la totalité des étapes du projet, i.e. évaluation continue, y inclus celle du compte rendu final.

COURS COMPLEMENTAIRES ET COURS DE CONCENTRATION.

Dans le cas des cours complémentaires et de concentration (autres que 101, 201, 301, 401,) les objectifs à poursuivre n'étant pas explicitement donnés dans le Cahier de l'enseignement collégial, il apparaît donc que ces cours visent(objectifs) l'acquisition d'un savoir (analyse) et l'atteinte d'une compréhension de leur contenu.

Annexe IV

Lettre d'André Turgeon à Denis Lebel

Note: Cette lettre devait parvenir à l'équipe de coordination du Projet A.C.T.I.F. à l'occasion de la journée d'évaluation tenue le 14 février 1973. Elle ne fut pas envoyée. Elle fut publiée par le journal des étudiants du Collège de Limoilou, L'Anti-baloune, dans sa livraison de mai 1973.

Nous la reproduisons ici car les problèmes soulevés et la perspective dans laquelle ils sont abordés nous semblent représentatifs de la mentalité d'une partie des participants au Projet.

.../75

LETTRE OUVERTE

De: André Turgeon
691, Sutherland
Québec 4, P.Q.

A: M. Denis Lebel
ou
à qui de droit

Merde ou parfum: it's the same thing

0. Introduction - CHALEUR

En premier lieu, excusez-moi de l'aspect glacial des signes dactylographiques, mais j'y fus obligé par l'incompréhension à laquelle vous auriez eu à faire devant mon écriture. Toutefois, il suffit d'approcher le coeur et l'esprit jusqu'aux yeux et oreilles pour sentir la chaleur qui se dégage de cette main invisible. La chaleur qui se dégage, est due à la non-objectivité; je sais que dans une médaille, il y a deux côtés, mais je donne strictement celui que je vois sans, pour cela, nier l'existence de l'autre.

Le refus bouillant et nerveux est un des meilleurs moyens d'abattre la froidure ou, du moins, de faire fondre et briser la glace. Aussi, je sens, qu'avec tout ce qui va suivre, je me présente de face à la critique et qu'elle sera d'autant plus facile pour vous. Tant pis... c'est mon opinion personnellement mienne.

1. Havre-Jeunesse ou actif en particulier

L'expérience d'Havre-Jeunesse est quasi-incommensurable tellement elle fut riche, intense, concentrée et tout ce que vous voulez, et cela même si le but du projet - à savoir, l'organisation en collaboration avec les gens de la communauté NDV (Notre-Dame

.../76

des Victoires) d'une infrastructure, surtout en matière de loisirs - n'a été que peu ou pas réalisé. La richesse et ce qu'il y a eu de magnifique dans Havre-Jeunesse résident dans le fait que, tous autant que nous étions, nous avons vécu et senti de toutes nos tripes une vie de groupe fantastique avec tout ce que cela comporte d'idyles, d'amitiés, de querelles, de mésententes, etc... C'était un Eden retrouvé par tous les sens.

Cette expérience - expérience, dans le sens large de vie et non dans le sens restrictif et utilitaire d'accumulation pour plus tard - est d'autant plus extraordinaire qu'elle se poursuit toujours et elle se poursuivra toujours. C'était et c'est encore, quoique à un niveau différent, solide comme le roc.

> Il y avait là, presque tout ce qui manque dans cet ostie de Cégep;
> C'était tout le contraire de la crisse de boîte issue du pôle nord administratif.
> (Je sacre parce que je manque de vocabulaire pour la qualifier votre boîte et d'ailleurs, c'est le seul vocabulaire qui y convienne.)

2. "Actif" en général

Plus globalement, en ce qui concerne "actif", je le vois comme un pas - pas minime, soit; mais pas tout de même - vers l'abolition de l'école: formation d'hommes castrés, d'amorphes et de surnuméraires mécanisés et ridicules.

On ne divise pas l'éducation dont le rôle principal présentement est d'éliminer la créativité autant que raid élimine les insectes, en tant d'heures de français, tant d'heures de philosiphie, tant d'heures de ci, tant d'heures de ça. Je n'ai pas à ce que je sache, de vie française, de vie philosophique, etc... La division en matières est un anachronisme qui, tout comme le système d'éducation, montre son incapacité à susciter la création ou plutôt, qui montre sa capacité à tuer la créativité, la vie. Tout se tient tout le temps et en même temps. Sur ce point essentiel, "actif" c'est quelque chose de très important. On commence à s'apercevoir que la créativité n'est pas dans les cégeps et encore moins dans les universités

.../77

En passant, la non-réalisation de l'objectif d'Havre-Jeunesse dont je parlais tout à l'heure est due, pour une bonne part, (on met toujours le tort sur le dos des autres) à certains professeurs, philanthropes de toujours et à jamais, qui exigeaient des rapports, des travaux, des rencontres, etc., etc... Ce qui a eu pour effet de diviser nos énergies, préoccupés que nous étions par les crédits. Il serait bon de faire quelque chose de ce côté-là, si ce n'est pas déjà fait.

Pour en revenir à "actif", je le vois comme ayant un rôle, jusqu'à un certain point, néfaste sur les marginaux et surtout sur ceux qui ne savent pas trop si le système est bon ou non.

" Vous l'avez eu votre nanan, maintenant fermez-vous la gueule."

" Vous avez droit aux cheveux longs, à la barbe, aux "jeans"; vous êtes libres! Que demandez-vous de plus?"

" Vous avez eu notre bien-être social, vous êtes bien dans le Canada. Vous avez un bon gouvernement."

" Perspectives-Jeunesse aussi, c'est bon: miam, miam."

Il est vrai que toute comparaison est défectueuse, mais je ne peux m'empêcher de penser à une pomme, ou plutôt à la belle pelure d'une pomme qui cache, qui enrobe une pomme de route, un étron si vous aimez mieux.

Sur ce côté-là, "actif" m'apparaît comme étant un excellent instrument d'intégration - il y en a beaucoup - au même titre que la psychologie qui, comme "actif", remet dans le droit chemin, le seul et unique chemin, les brebis égarées.

En fin, tout ceci nous amène et nous fait dire, tôt ou tard: je suis bien dans ce CEGEP de rêve, le Collège de Limoilou. Donc, avec "actif", on semble dans une certaine mesure, étouffer la contestation, tuer la contestation.

Quant à moi, je soutiens, envers et contre tous, que même si on avait les meilleures conditions du monde, il faut contester. Quand bien même, ce ne serait que contester pour contester. Ce serait trop beau d'en arriver à contester sans aucun motif: il y en a des milliers et des milliers.

Tant qu'on aura besoin d'un diplôme, il faut contester.

Tant qu'il y aura des professeurs, il faut contester.

Jusqu'à temps que toute autorité, autre que

.../78

celle de l'individu soit abolie, que ce soit le gouvernement, les patrons, les syndicats ou l'administration.

Utopique, n'est-ce pas! j'en conviens. Mais, je ne sais pas qui est-ce qui a dit cela, de toute façon je vais le dire en mes termes: si les hommes n'avaient pas de tout temps visé l'impossible, ils n'auraient jamais atteint le possible.

3. Journée-bilan

Puisque le but de votre journée-bilan est de savoir si "actif" doit se poursuivre, je tiens, premièrement à apporter mon appui à cette continuation et, deuxièmement à souligner que je ne vois pas pourquoi on se baserait sur l'opinion de ceux qui y ont participé pour décider. Cela ne fait pas assez longtemps qu'on crie, à qui mieux mieux, que le pouvoir et les décisions doivent venir de la base. Je ne me considère pas comme le frère-aîné ou le père-couveur de qui que ce soit à cause de ma participation à "actif". C'est à ceux qui n'ont pas pris part à "actif" et qui en ont l'intention, de décider.

Si moi, j'ai opté pour le refus de réembarquer, du moins pour l'obtention de crédits, je ne peux faire autorité et en empêcher d'autres.

Mais, vu la presque impossibilité pour les gens dont j'ai parlé, à savoir les futurs participants, de se prononcer sur le sujet, que faire?

Allez tous vous coucher et chacun chez-vous ou tous ensemble si vous préférez et pensez-y, c'est simple.

4. Conclusion - DELIRE

Je sais qu'il semble y avoir énormément de choses dans cet article n'ayant pas de rapports apparents avec votre sujet. Cependant, je crois qu'il n'y a que, excusez-moi les termes, l'imbécile ou le simpliste pour ne pas s'apercevoir du lien qui existe dans tout cela. C'est le fil de la vie au travers d'un homme avec toutes ses contradictions.

Libre à vous, de me considérer réactionnaire ou révolutionnaire, stérile ou prolifique, fou ou intelligent. Je ne suis ni l'une ni l'autre de ces catégories arbitraires et vaines; je suis un homme point final.

Je suis prêt à entendre toutes critiques (je m'y suis donné assez de face, je crois). Laissez-vous aller comme j'ai essayé de le faire , sans avoir

.../79

peur de se contredire que je condidère comme en droit. Même si je n'y suis pas, dites-vous que j'y suis et, effectivement j'y suis.

Merci d'avoir voulu prêter attention à ces propos, divagations d'un jeune homme qui s'approche tranquillement mais sûrement de la puberté.

D'un homme d'une autre terre
Terre aride de l'aphabet
Athé

P.S. Mon absence à votre réunion s'explique par le fait que je ne crois pas au troupeau, ni à la collecte de sentiments. Je ne parle que de boeuf à boeuf ou de boeuf à vache.

Annexe V

L'accréditation d'activités étudiantes: où en est le Projet A.C.T.I.F. ?

Texte préparé par Denis Lebel, à la demande du Groupe Education et Affaires étudiantes du Ministère de l'Education, pour le Numéro 6, Volume 3, du Bulletin des affaires étudiantes.

Nous avons cru utile de reprendre ce texte dans le rapport final pour communiquer au lecteur un aperçu des préoccupations de l'équipe à la fin de la session d'hiver 1973.

.../81

L'ACCREDITATION D'ACTIVITES ETUDIANTES:

OÙ EN EST LE PROJET A.C.T.I.F.?

(tiré du Bulletin des affaires étudiantes,
Volume 3, Numéro 6, 1973).

Depuis trois ans, le Collège de Limoilou explore les possibilités d'accréditation des activités de formation nées de l'initiative des étudiants. En hiver 1971, il y a eu le projet de "Créditation d'activités parascolaires". L'automne suivant, à la suite d'une semaine de réflexion pédagogique - ou de débrayage -, plusieurs projets sont sortis de l'imagination étudiante: animation culturelle, théâtre, construction d'un lazer, protection du consommateur, etc. L'administration pédagogique adapta à ces projets le plan de l'expérience précédente sous un nouveau nom: "Créditation d'activités Educatives". La DIGEC autorisa l'expérience pour la période de janvier à août 1972. Ce projet voulait lever la barrière entre le scolaire et le parascolaire: l'école doit devenir un centre de ressources pour tous les cheminements d'apprentissage possibles.

Cette année, depuis septembre, la recherche se poursuit dans le cadre d'une nouvelle expérience qui a nom A.C.T.I.F.: "Accréditation de Certains Types d'Initiatives de Formation". Elle durera jusqu'en août 1973. Son principe est le même que celui des expériences précédentes: on peut atteindre des objectifs de cours par d'autres activités que les cours eux-mêmes, c'est-à-dire par des projets émanant de l'initiative des étudiants. En fait, A.C.T.I.F. est une "structure" qui sert à officialiser en terme de crédits le cheminement personnel d'étudiants, en utilisant comme référence la définition des objectifs des cours actuellement catalogués dans les Cahiers d'Enseignement Collégial communément appelés "la Bible" (!..)

Coincé dans cette définition étroite, A.C.T.I.F. permet à la fois beaucoup et très peu de choses.

Il permet beaucoup, si on le compare à l'enseignement traditionnel. Alors que celui-ci n'acceptait qu'une seule méthode et qu'un seul rythme de travail, ceux du professeur, A.C.T.I.F., plus souple, veut accueillir tous les

.../82

styles d'apprentissage, quels qu'en soient le rythme et la forme. L'enseignement traditionnel se faisait dans un treillis de contrôles, de sanctions, de tests et d'évaluation tâtillonne; A.C.T.I.F. fait appel à la responsabilité de l'étudiant qui a continuellement à évaluer son projet. Dans l'enseignement traditionnel, l'élément moteur de l'éducation, c'est le professeur, au contraire, A.C.T.I.F. puise sa signification dans l'énergie créatrice de l'étudiant. Dans l'enseignement traditionnel, l'apprentissage est d'abord une "réception" de connaissance; dans A.C.T.I.F., l'apprentissage c'est l'expérience de chacun, expérience qui exige de l'initiative, de l'autonomie, de la réflexion, de la responsabilité, de l'engagement dans un processus de développement personnel. Dans ce sens, A.C.T.I.F., c'est beaucoup.

Mais (il fallait s'y attendre, il y a un mais) à l'expérience, nous devenons de plus en plus conscients des limites du projet A.C.T.I.F. Certaines contraintes avaient été signalées dès le début. Les principales viennent du fait qu'Actif veut jouer sur deux tableaux: d'un côté, il tend à rapprocher l'apprentissage de la vie, à respecter les initiatives et le cheminement personnel de chaque étudiant et de l'autre côté, il ne veut pas priver les étudiants participants des "avantages du système" que sont les créditations de cours ou les budgets. La pratique nous a appris qu'il n'est pas facile, du moins à première vue, de discriminer parmi les projets des étudiants ceux qui s'appuient sur leur engagement à prendre en charge leur propre formation et ceux qui s'inspirent d'un certain "mercantilisme" pédagogique.

Mais ce n'est pas là la seule faiblesse d'A.C.T.I.F.

A.C.T.I.F. est une contradiction. Inspiré d'une vision nouvelle et plus riche de l'activité éducative, il perpétue le système de comptabilisation des connaissances en crédits propre à l'ancienne conception, avec ce qu'il entraîne d'attitudes mesquines et de chinoiseries administratives.

A.C.T.I.F., c'est en même temps une concession du système en place, une concession pour divertir - au sens premier - les dénonciateurs les plus acharnés de certaines aberrations actuelles. En autorisant des expériences

.../83

pédagogiques, la DIGEC peut rechercher autant une certaine "paix administrative" que le développement réel de la pédagogie.

En conséquence, A.C.T.I.F. est pour ceux qui y participent, un compromis; le compromis du possible entre le souhaitable et le train-train habituel. A la longue, un compromis peut épuiser les motivations peut-être idéalistes du début, et perdre ainsi l'énergie créatrice nécessaire au renouvellement de la pédagogie. Je comprends très bien l'étudiant qui, découvrant les "faux-côtés" du projet A.C.T.I.F., abandonne, déçu et désabusé.

Je comprends, mais je demeure néanmoins plus optimiste.

Je crois qu'A.C.T.I.F. peut être l'instrument d'un changement réel dans le collège, mais à quatre conditions.

La première serait qu'A.C.T.I.F. parvienne à stimuler davantage d'authentiques projets de formation et d'apprentissage, avec un impact sur le milieu de référence, sans encourager la "chasse aux crédits".

La deuxième condition serait que les étudiants et les professeurs participants demeurent critiques en face d'encadrement pédagogique qu'A.C.T.I.F. fournit; comme dans l'enseignement régulier, on y rencontre le risque de s'encroûter dans la routine et la répétition automatique de gestes devenus du fait moins signifiants.

La troisième condition, c'est que la réponse aux possibilités qu'offre le projet naisse de l'imagination étudiante, et non du souhait de certains professeurs ou animateurs voulant "embarquer" des étudiants dans leurs projets et faire financer ceux-ci par A.C.T.I.F.

Une dernière condition, - la plus importante peut-être - c'est que le budget relativement mince d'ACTIF soit perçu pour ce qu'il est, un moyen, utile, parfois même nécessaire. Mais la subvention que peut recevoir un

.../84

projet ne devrait jamais servir à inciter les étudiants à participer à A.C.T.I.F.

Ces conditions ne sont pas toujours respectées. Les quelque quatre-vingts projets étudiants qui ont été présentés à l'équipe responsable d'A.C.T.I.F. n'étaient pas tous de qualité égale. Mais l'équipe n'a pas voulu jouer le rôle de censeur; elle s'est plutôt attachée à démontrer à l'étudiant que c'était à lui de faire la différence entre le Programme Perspectives-Jeunesse et le projet A.C.T.I.F.

C'est dans cet esprit que s'engage la troisième session du projet A.C.T.I.F. L'évaluation globale de cette année d'expérimentation se fera à l'automne 1973.

DENIS LEBEL
Responsable de la Recherche
et de l'Expérimentation
Collège de Limoilou

Annexe VI

Liste des collaborateurs

.../86

Ont participé à titres divers à la conception et à la rédaction de ce rapport:

Gilles Arteau
Pierre Baron
Léo Bernier
Yves Blouin
Marcelle Carrier
Lucie Cliche
Gaston Côté
Louise Côté
Jean Garneau
Micheline Gauthier
Yves Gingras
Roger Godbout
Hélène Huot-Godbout
Michel-Guy Huot
Carmen Langlois-Frenette
Denis Lebel
Emile Matte
Jean-Marie Morand
François Morin
Marc Noreau
Jean Paquet
Alcide Paradis
France Parent
Christian Payeur
Marcel Plouffe
Claude Roy
Marcel Sénéchal
Gilles Sylvain
Benoit Tailleur
Johanne Tanguay et autres